

Série Educar

Diversidade



Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 9
Diversidade

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Série Educar- Volume 9 - Diversidade/
Organização: Editora Poisson Belo
Horizonte-MG: Poisson, 2020**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-228-6

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Educação 2. Diversidade I. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura - CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: As relações de gênero na escola: Em busca de uma coeducação06

Brenda Martinha Caldas Azevedo, Claudia Mendes Ribeiro Moura, Elisângela Santos de Amorim

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.01

Capítulo 2: Pesquisas em questões de gênero na educação em Ciência e Matemática e os Aspectos da História, Filosofia e Sociologia da Ciência (HFSC).....11

Mariana Fontana, Amanda Oliveira Proença, Irinéa de Lourdes Batista

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.02

Capítulo 3: O Sistema Educacional como estrutura de (re)produção dos papéis de gênero20

Thiago da Silva Rocha, Ana Clara Pinheiro Silva Amorim,

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.03

Capítulo 4: Transmasculinidade na Escola: Uma experiência TRANSformativa na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre.....26

Elusiano da Silva Melo Júnior, Lidiane Alves da Cunha

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.04

Capítulo 5: Evasão escolar de mulheres trans e travestis: Uma análise acerca da (in)existência de Políticas Públicas Educacionais34

Ana Clara Pinheiro Silva Amorim, Thiago da Silva Rocha, Diana Melissa Ferreira Alves Diniz

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.05

Capítulo 6: O teatro de rua e a abordagem étnico-racial crítica nas periferias da Cidade de Fortaleza 42

Letícia Tabosa Dias, Rosa Maria Barros Ribeiro

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.06

Capítulo 7: Identidade étnico-racial no Programa Saúde na Escola: Uma revisão sistemática 50

Rita de Cassia Dias Nascimento, Carmélia Aparecida Silva Miranda, Cleuma Sueli Santos Suto, Eliana do Sacramento de Almeida, Maria Florência Dias Bezerra Brasileiro, Vaneza Oliveira de Souza

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.07

Capítulo 8: A representação do negro no espaço escolar em Parintins (AM): Por entre negações e silenciamentos..... 58

Marcianne Souza da Silva, Dilceanne da Silva Coelho, Vinícius Melo de Freitas, Maria Audirene de Souza Cordeiro, Izane Souza Fonseca

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.08

SUMÁRIO

Capítulo 9: Arte identidade e literatura negra..... 66

Maria Cilene Lucas Vieira

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.09

Capítulo 10: Cotas raciais no ensino superior e as trajetórias de universitárias negras cotistas..... 69

Cláudia Ferreira Alexandre Gomes, Fabiano José Dias

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.10

Capítulo 11: Narrativas (auto)biográficas de professores sobre racismo, preconceito e desigualdade, Ilha Solteira, SP..... 77

Eduardo Vasconcelos da Silva, Léia Teixeira Lacerda

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.11

Capítulo 12: Educação de jovens e adultos: A importância da cultura Afro-Brasileira aplicada no cotidiano escolar 85

Carlos Alberto da Silva Sant'Anna

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.12

Capítulo 13: Diversidade cultural: Um estudo de caso a partir dos ingressantes do Curso de Letras-Língua Portuguesa/UFMT-CUR..... 92

Ana Claudia Reis Bittencourt, Clésia Guimarães dos Santos, Adinael Junhor Pereira da Trindade, Káthia dos Santos Rocha

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.13

Capítulo 14: Diversidade e Educação: A importância do espaço escolar no fortalecimento de identidades étnicas 101

Elaine Barbosa Caldeira Gonçalves, George Lauro Ribeiro de Brito, Antonio Wanderley de Oliveira

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.14

Capítulo 15: As possibilidades do PIBID: compartilhando a diversidade na escola através de um relato de experiência..... 107

Ana Flávia Rodrigues Duarte, Gabriela Diel de Arruda, Mariângela da Rosa Afonso, Joice Meireles Gomes Aires, Alessandra Teixeira Lopes

DOI: 10.36229/978-85-7042-228-6.CAP.15

Autores:..... 112

Capítulo 1

As relações de gênero na escola: Em busca de uma coeducação

Brenda Martinha Caldas Azevedo

Claudia Mendes Ribeiro Moura

Elisângela Santos de Amorim

Resumo: Este estudo tem a intenção de trazer reflexões acerca das relações de gênero na escola e os desafios para uma coeducação. Diante disso, partimos por analisar por meio da pesquisa bibliográfica, o que diz a literatura sobre como a escola influencia na reprodução da desigualdade, em relação as perspectivas de e como a docência vem trabalhando essa temática em sala de aula. Neste estudo, demonstramos que a temática de relações de gênero ainda é pouco estudada na educação, contribuindo para o desconhecimento por parte dos profissionais dessa área, que acabam possuindo muitas atitudes discriminantes em sala de aula. Assim, para que os profissionais de educação estejam preparados para lidar com situações que envolvam questões de gênero, é fundamental que busquem se apropriar desse conhecimento, seja através de cursos ou palestras, na tentativa de ampliar seu campo de visão e mudar suas atitudes, se tornando “agente de mudança” para assim conquistarem uma coeducação efetiva.

Palavras chave: Relações de gênero; Escola; Coeducação; Desigualdade; Sala de aula

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda as relações de gênero no cotidiano escolar e de como estas contribuem para a desigualdade entre meninos e meninas. Diante disso, partimos por analisar por meio de pesquisa bibliográfica, o que diz a literatura sobre como a escola influencia na reprodução da desigualdade, em relação as perspectivas de gênero e, como a docência vem trabalhando essa temática em sala de aula.

Este estudo busca ainda demonstrar que apesar de algumas pesquisas já realizadas e outras em andamento, o assunto de relações de gênero ainda é muito pouco abordado na educação, contribuindo para o pouco conhecimento por parte dos profissionais dessa área, que acabam possuindo muitas atitudes discriminantes, produzindo e reproduzindo essa desigualdade de gênero na sala de aula.

Este resumo está organizado da seguinte forma: esclarecemos nossa metodologia, pautada numa pesquisa bibliográfica, no segundo momento apresentamos o conceito da categoria gênero que nos permite uma apropriação para o entendimento sobre a desigualdade entre homens e mulheres, baseada numa construção social. Nesse contexto, as concepções de gênero masculino e feminino carregam forte influência na ação do professor, pois é tradicionalmente esperado determinadas “caricaturas” de comportamentos de meninos e meninas que foram construídos socialmente. No terceiro momento, apresentamos nossas discussões sobre o que as autoras levantam, através das análises e sínteses, e por fim, realizamos nossas considerações finais.

Este trabalho mostra que para os profissionais da educação lidarem com situações e questões que envolvam as questões de gênero, devem estar preparados para trabalharem esses conceitos e aplicar na própria sala de aula. Para que isso ocorra é necessário que as educadoras/es busquem se apropriar desse conhecimento, seja através de cursos ou palestras, na tentativa de ampliar seu campo de visão e mudar suas atitudes, se tornando “agente de mudança” em busca de uma coeducação.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia aplicada no presente trabalho foi a pesquisa bibliográfica, em livros especializados sobre a temática, no qual obteve como obra principal *Educar meninos e meninas: relações de gênero*, de Daniela Audad, 2006.

3. DESENVOLVIMENTO

Numa perspectiva histórica brasileira, para entender o que a palavra gênero evoca quando é utilizada, na década de 1990 chegou um texto escrito por Joan Scott “Gênero uma categoria útil de análise histórica” que aborda a seguinte descrição “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres.”(SCOTT, 1989, p.7). Quando são analisadas como socialmente construídas, percebe-se que uma série de características classificadas como “naturais” de homens e mulheres são relações de poder.

A pesquisadora francesa Christine Delphy (apud AUAD, 2006) afirma ser o gênero “um produto social que constrói o sexo”. Ou seja, gênero e sexo não são a mesma coisa embora estejam relacionados. Segundo Audad:

Por isso, o gênero – como um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e sobre o feminino – cria uma determinada percepção sobre o sexo anatômico. E então, ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino, determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal) escala de valores. (AUDAD, 2006, P.21)

No âmbito escolar a desigualdade entre os gêneros se constitui de maneira latente. Segundo Audad (2006, p.39) “As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo.”

O livro *O descondicionamento da mulher: educar para a submissão* da autora italiana Elena Belotti apresenta a descrição de um determinado padrão acerca do comportamento masculino e feminino. Assim como está constituído em sociedade, também é observado na escola. De acordo com Belotti (apud AUAD, 2006) o que é esperado de meninos, são características como: dinâmicos, barulhentos, agressivos, indisciplinados e desobedientes. Com relação as meninas ela diz que são: tranquilas, dóceis, servis, disciplinadas e

obedientes. Tendo em vista as descrições apresentadas, correspondem a caricaturas, no qual as relações de gênero não se restringem, pelo contrário, vão além, de maneira mais dinâmica. Entretanto, esses traços são tradicionalmente esperados no cotidiano escolar, favorecendo o quadro de desigualdade entre os gêneros.

Mediante a essas questões já levantadas, é importante ressaltar a ação do professor no qual possui fundamental influência na perpetuação ou não da desigualdade de gênero, assim como na própria valorização dos estereótipos do “ser menina” e “ser menino”. A determinada ação apresenta atitudes como modo de olhar até como proceder no momento da avaliação dos seus alunos.

Marília Pinto de Carvalho em seu artigo “*Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas*” que faz parte da revista “Estudos Feministas” aborda muito bem sobre esse contexto. Carvalho (2001, p.561) expõe que segundo Walkerdine em sua investigação feita na Inglaterra,

comenta a discrepância na avaliação dos docentes diante de meninos e meninas, cujos comportamentos “não são lidos de uma forma equivalente”: enquanto o bom desempenho escolar das meninas era atribuído ao seu esforço, o desempenho inferior dos garotos era percebido como não realização de um potencial brilhante devido a seu comportamento ativo, lúdico. (WALKERDINE, 1995, p. 217)

Percebe-se esse tipo de visão por parte dos professores e das professoras, pode ser determinante quanto o sucesso ou o fracasso escolar na avaliação de meninos e meninas. As meninas, seguindo o padrão imposto por elas como submissas e obedientes falham por outro lado, na visão dos professores por não serem criativas, não questionarem tanto ou serem autônomas, como os meninos (CARVALHO, 2001, P.562), sendo assim, boas alunas mas não se destacam tanto em comparação aos meninos.

Além disso, é importante que os/as professores/as estejam atentos, quanto a escolha dos livros didáticos, já que de forma indireta eles estão orientando sobre as questões de gênero. Marques (2006, p.213) cita Fonseca afirmando que:

A mulher em geral é discriminada no livro didático. Sua função é ser mãe e cuidar da casa. A mulher não aparece como um ser humano normal que trabalha para o progresso. [...] Poucas vezes a mulher não aparece como mãe e daí ela tem alguma profissão. Mas ela é citada em listas de profissões, no feminino. Trata-se sempre daquelas profissões tipicamente femininas: enfermeira, bordadeira, bibliotecária, professora, datilógrafa, costureira, cozinheira, diretora de escola, babá. (FARIA, 1991: 41-2)

Por outro lado também, “é inegável o destaque à figura do pai enquanto provedor/trabalhador e chefe da família de modo que a figura paterna é caracterizada por dois elementos fundamentais: sustentar o lar e fazer passeios.” (MARQUES, 2006, p.215). Esse tipo de naturalização também é decisiva na construção das referências de gênero que as crianças terão, por isso é de fato essencial que os professores possam se preocupar quanto a escolha de tais livros e em como abordá-los.

Por fim, percebe-se a grande responsabilidade de reflexão quanto as relações de gênero para que se tenha uma prática-pedagógica livre de discriminação. Assim, Auad (2006, p.79) propõe como solução a coeducação, mas “de maneira a questionar e reconstruir idéias sobre o feminino e sobre o masculino” com agentes atuantes em diferentes áreas, seja no âmbito executivo, estadual, municipal, escolar, para assim garantir que essa discussão sobre as relações de gênero e a educação transpassasse todas as políticas de uma sociedade (AUAD, 2006, p.80).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dessa pesquisa pode-se notar que a partir da década de 1980 várias pesquisadoras brasileiras iniciaram seus estudos sobre relações de gênero com base em pesquisas internacionais. Dessa forma, diante dessa apropriação pode-se perceber a desigualdade entre homens e mulheres na construção social. Essas características são na verdade construídas ao longo dos séculos, segundo a maneira que de que o “masculino” e o “feminino” foram moldados socialmente. Assim, as relações de gênero da maneira como estão organizadas na sociedade, atuam como reprodutoras de desigualdades.

Dessa maneira, a escola como um espaço de socialização, não estaria de fora mediante a essas questões de gênero, porém justamente por ser um espaço educativo é de se esperar que não se tenha discriminações partindo inclusive dos profissionais da educação para com seus alunos, mas a realidade é muito diferente. Por ser um assunto pouco expandido e abordado na educação, muitos professores não possuem conhecimentos sobre e acabam sendo também reprodutores dessa desigualdade entre homens e mulheres.

Nessa perspectiva, observa-se as diferenças comportamentais de ambos os gêneros de modo estereotipado, diferenças essas que influenciam diretamente o tratamento do professor e sua avaliação com relação aquele aluno. Dessa forma, se alguma aluna é mais agitada, despresa ou desorganizada, ela acaba sendo repudiada pelos próprios educadores por não agir como o “esperado de uma menina”, o mesmo ocorre com os meninos.

Tais atitudes são determinantes para as crianças na construção de suas concepções de “ser garoto” e “ser garota” e suas relações, podendo gerar discriminações entre os mesmos e até problemas emocionais e sociais por não se encaixarem no padrão esperado. Por isso, os educadores devem também atentar para essas questões vigentes. É necessário que a escola realize palestras, cursos com essa temática, debates ou estudos, já que há um grande número de profissionais da educação que compõem esse meio e nunca ouviram a respeito do assunto. Para assim, possibilitar a prática de valores de respeito e igualdade entre pessoas de gêneros diferentes, permitindo que a criança conviva com todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado este trabalho com o tema “As relações de gênero na escola: em busca de um coeducação” tivemos o objetivo de analisar se a escola influencia a reprodução da desigualdade entre os gêneros masculino e feminino e quais os entraves enfrentados, abordando o conceito de gênero e como ele está organizado na sociedade, de forma a reproduzir a desigualdade entre homens e mulheres.

Fica evidente que a partir da diferenciação estereotipada entre meninos e meninas, a ação do professor se torna discriminatória, reproduzindo esses mesmos estereótipos de gênero, seja no modo de avaliar, seja ao separar meninas e meninos em filas, ao relacionar meninos à atividades que envolvem força, autonomia e criatividade, ao relacionar meninas à atividades que envolvam submissão e fragilidade ou também na escolha dos livros didáticos. Portanto, vimos como essa influência é direta.

Concluímos nesse trabalho que com uma sociedade que reproduz cada dia mais a desigualdade de gênero e padrões estereotipados de como ser homem ou mulher, a escola não deve seguir no mesmo caminho, pois dificilmente tais paradigmas serão rompidos. Deve-se buscar uma coeducação para além da mistura dos sexos, com transformação e reconstrução sobre as relações de meninos e meninas, sendo necessária a capacitação e formação do profissional, a paridade do professorado, uma análise dos livros didáticos e reflexão acerca da interação entre professoras, professores, alunos e alunas.

É fundamental enfatizar o importante papel que a escola na formação das crianças, as quais determinarão os caminhos futuros de nossa sociedade, por isso é de extrema importância o debate acerca das relações de gênero, para que não perpetue a discriminação e o preconceito, para que assim as pessoas se sintam livres para viver com suas diferenças não padronizadas.

Por fim, este assunto tão relevante tem muito mais a ser explorado e mais questões a serem levantadas e debatidas por pesquisadoras e pesquisadores que queiram, como nós se aprofundar e expandir essas questões.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, MARÍLIA PINTO DE. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.554-574.

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Imagens Femininas e Masculinas no Livro Didático: subsídios para um debate teórico-metodológico.. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lúcia.. (Org.). Olhares feministas. Brasília – DF: Ministério da Educação: Unesco, 2006, v. 10, p. 205-217.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1996.

Capítulo 2

Pesquisas em questões de gênero na educação em Ciência e Matemática e os Aspectos da História, Filosofia e Sociologia da Ciência (HFSC)

Mariana Fontana

Amanda Oliveira Proença

Irinéa de Lourdes Batista

Resumo: A importância das discussões de Gênero no ensino e formação de professores de ciências é evidenciada na literatura. Essa pesquisa busca a seleção de trabalhos publicados nas atas de dois eventos da área de Ensino de Ciências e Educação Matemática (ANPED e ENPEC), no período de 2005 a 2017 que discutissem Gênero na Pesquisa em Formação Docente e em Educação em Ciências, foram analisados os referenciais teóricos e identificados nestes se havia referências históricas, filosóficas e sociológicas de acordo com a abordagem HFS da Ciência. Para a análise documental foram construídas previamente Unidades de Registro com base no referencial de Bardin. Os trabalhos encontrados evidenciam um aumento da discussão de Gênero tanto na Educação Científica quanto para a Formação de Professores, com relação a abordagem HFS da Ciência, são encontrados poucos artigos que abordem a Filosofia da Ciência seja como referencial, seja como justificativa ou como intervenção. E até mesmo a relação entre a HFS da Ciência com questões de Gênero é menor ainda nos artigos. Os trabalhos encontrados no levantamento demonstram que ocorreu um aumento do quadro de número de trabalhos no assunto no Brasil, porém há necessidade de pesquisas nessa problemática, uma vez que discussões a respeito das questões de Gênero abordando a História, Filosofia e Sociologia da Ciência, pois fornecem conhecimento para que alunos e professores e consequentemente a sociedade se afaste do senso comum.

Palavras-chave: Gênero e Ciência, Educação científica, HFSC, Ensino de Ciências.

1. INTRODUÇÃO

A Ciência é desenvolvida por mulheres e homens cientistas, porém fazemos parte de uma sociedade com uma cultura androcêntrica, ou seja, a presença masculina se torna padrão para o desenvolvimento de diversas atividades, incluindo a Ciência. O conhecimento da epistemologia feminista e a Filosofia da Ciência são relevantes, pois debatem como as noções que temos de Gênero influenciam na construção de um determinado conhecimento, no indivíduo que desenvolve esse conhecimento e as práticas de investigativas e suas justificativas (Anderson, 2011).

Segundo Matthews (1995) os estudos históricos abordam uma Ciência androcêntrica e machista derivado da Ciência ocidental e Tindall e Hamil (2004) discutem a afirmação de que comportamentos ativos relacionados a meninos e passivos relacionados a meninas, influenciam na escolha da carreira profissional. Isso geraria um grande desinteresse feminino em pesquisas científicas e em estudos em instituições e universidades, quando se refere a Ciências aplicadas ou da natureza.

Esse estudo foi confirmado por Melo e colaboradores (2004) no qual relatam que apesar da crescente discussão do papel feminino na sociedade, a presença de mulheres que cursam o Ensino Superior nas áreas científicas e tecnológicas no Brasil ainda é muito pequena.

A participação da mulher na Ciência ao longo da história é grande, entretanto, o reconhecimento dessa colaboração pode ser apresentado em poucos exemplos. Rosalind Franklin que desvendou a estrutura helicoidal do DNA e sua configuração físico-químico-biológica do modelo de DNA por meio de técnicas de Raio X. Uma das cientistas mais conhecidas por todos, por sua grande contribuição para a radioatividade é Marie Curie, ela desvendou os elementos Rádio e Polônio que contribuíram para futuras pesquisas em partículas subatômicas. Lucia Tosi pesquisadora argentina que contribui com assuntos como química bioinorgânica, e no estudo da História da Ciência, especificamente, na visibilidade da mulher nas pesquisas científicas, uma cientista latina americana que colaborou muito para pesquisas brasileiras.

Algumas linhas de pensamento perspectivista feminista requerem o reconhecimento cognitivo das mulheres como superior, abrindo lacunas para grandes críticas, pois, o feminismo não é garantir privilégios femininos e manter a desigualdade entre ciências feitas por homens e mulheres. A busca deve ser pela igualdade de oportunidades e reconhecimentos das capacidades cognitivas de ambos.

Ao analisar historicamente e filosoficamente sempre houve grandes diferenças entre mulheres e homens, entretanto, os programas de investigação científica nunca levaram em conta a participação feminina. Logo, deve ser elaborado um novo programa que valorize e insira a mulher na ciência e elimine a concepção de androcentrismo desta sociedade. Cita-se Anderson (2011, s/p) "Ciência feminista toma o seu lugar como um conjunto de programas de pesquisa legítimo entre outros, e não como algo que substitui os outros".

Na investigação de Heerdt e Batista (2016) elas apontaram o desconhecimento de discussões de cunho epistemológico e de aspectos históricos da Ciência relacionados a questões de Gênero de docentes. Destaca-se a falta de contextualização da Ciência, muitos docentes ainda definem Ciência como "socialmente neutra" (p. 133), esta concepção tem sido discutida por meio da inclusão de um currículo com mais discussões CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), como forma de trazer os conteúdos específicos de cada área de ensino mais próximos à realidade do aluno, sem descaracterizá-la ou rebaixá-la, mas facilitar o processo de aprendizagem.

A importância da incorporação de uma abordagem histórico-filosófica no ensino das ciências é a transformação do pensamento do senso comum para uma justificativa epistêmico científica para que a/o professor/a consiga organizar seus argumentos de uma forma científica, além disso a/o professor/a fundamenta sua prática, mobilizando seus saberes para a construção do conhecimento escolar. O conhecimento da história faz com que a/o professor/a consiga organizar sua prática recorrendo a história da ciência para contextualizar o raciocínio do aluno. Um/a profissional com esse tipo de abordagem consegue contextualizar o conhecimento evidenciando o processo dinâmico da construção de um conhecimento científico e as integrações disciplinares para construção do mesmo (Batista, 2016).

A HFSC auxilia nas discussões a respeito de Gênero e da participação feminina na Ciência que devem estar inseridas no currículo e na formação docente, para que então, torne a Ciência mais contextualizada e apresente a importância da pesquisa feminina ao longo da construção histórica. Tais debates valorizam as questões de Gênero e dão conhecimento para que alunos e professores e consequentemente a sociedade se afaste do senso comum.

Diante das perspectivas apresentadas, este trabalho buscou analisar os trabalhos a partir do levantamento realizado em periódicos e em atas de eventos da área de Ciências a respeito de Gênero em pesquisas científicas, já realizados por Batista et al (2011) e Chiari (2016) e apresentados por Proença e colaboradores (2019). Em seguida serão analisados todos os arquivos encontrados de acordo com a abordagem HFS da Ciência, identificando se há referências históricas, filosóficas e sociológicas na fundamentação desses artigos e como relacionam estas referências com as discussões de Gênero na Ciência.

2. METODOLOGIA

Foram analisados todos os trabalhos que relacionam Gênero com Educação Científica e/ou na Formação Docente em Ciências e Matemática nas atas de dois eventos na área de Educação em Ciências, o ANPED e o ENPEC. O levantamento destes trabalhos foram realizados por Batista e colaboradores (2011) entre os anos de 2005 a 2011, em seguida por Chiari (2016) entre os anos de 2010 a 2014 e dado continuidade por Proença e colaboradores (2019) entre os anos de 2015 a 2017.

Com o objetivo de identificar a presença de HFS da Ciência nos referenciais dos trabalhos, foram analisados todos os trabalhos encontrados pelo levantamento desde 2005 até 2017, totalizando 30 trabalhos. Optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, tendo como dados uma base documental.

Para o tratamento e a interpretação dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a exploração do material foram construídas Unidades de Contexto prévias, que são unidades de significação, com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, bem como na análise empírica (unidades de registro emergentes).

3. DESENVOLVIMENTO

Serão apresentadas as Unidades de Contexto (UC) e suas respectivas Unidades de Registro (UR). Também são apresentadas as referências dos trabalhos e o evento em que foram publicados. O artigo de Batista e colaboradores (2011) localizaram 4 trabalhos entre 2005 e 2011 e o levantamento realizado por Chiari (2016) entre os anos de 2010 a 2014 encontrou 5 trabalhos, já os trabalhos que foram apresentados nos mesmos eventos entre o período de 2015 e 2017 somam 21, em que 15 encontram-se nas atas do ENPEC e 6 nas atas do ANPED. Todos relacionam Gênero na Educação Científica e a Formação Docente.

3.1. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL: CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO

A seguir, apresentaremos as Unidades de Contexto (UC) e Registro (UR) prévias construídas e emergentes (URE) para a análise dos artigos encontrados. Estas UCs e URs foram estabelecidas a partir do referencial teórico estudado.

Quadro 1 – Unidades de análises de Contexto e de Registros

UC 1 – Presença de fundamentação com o uso da História e Gênero na Ciência	
UR 1.1	“Visão Historiográfica de Gênero subjacente à Ciência”, com o objetivo unir a discussão histórica do desenvolvimento da Ciência correlacionada às questões de Gênero.
UR 1.2	“Uso da História da Ciência como intervenção”, para reunir os aspectos históricos da Ciência como forma de propor a discussão da temática Gênero na Ciência.
UR 1.3	“Justificativa Histórica da invisibilidade da mulher na Ciência”, para agrupar fragmentos textuais que remetem a história para justificar a invisibilidade da mulher na Ciência.
UR 1.4	“Sem linha histórica definida”, com o intuito de unir trabalhos que apresentam aspectos históricos de Gênero na Ciência, entretanto, não definiram explicitamente uma linha histórica.

(Continuação)

Quadro 1 – Unidades de análises de Contexto e de Registros

UC 2 – Presença de fundamentação com o uso da Filosofia e Gênero na Ciência	
UR 2.1	“Visão Filosófica de Gênero subjacente à Ciência”, com o objetivo unir a discussão filosófica do desenvolvimento da Ciência correlacionada às questões de Gênero.
UR 2.2	“Uso da Filosofia da Ciência como intervenção”, para reunir os aspectos filosóficos da Ciência como forma de propor modificações na discussão da temática Gênero na Ciência.
UR 2.3	“Justificativa Filosófica da invisibilidade da mulher na Ciência”, para agrupar fragmentos textuais que remetem a Filosofia para justificar a invisibilidade da mulher na Ciência.
UR 2.4	“Sem linha Filosófica definida”, com o intuito de unir trabalhos que apresentam aspectos filosóficos de Gênero na Ciência, entretanto, não definiram explicitamente uma linha filosófica.
UC 3 – Presença de fundamentação com o uso da Sociologia e Gênero na Ciência	
UR 3.1	“Visão Sociológica de Gênero subjacente à Ciência”, com o objetivo unir a construção sociológica de Gênero associado a Ciência.
UR 3.2	“Uso da Sociologia da Ciência como intervenção”, para reunir os aspectos sociológicos da Ciência como forma de propor a discussão da temática Gênero na Ciência.
UR 3.3	“Justificativa Sociológica da invisibilidade da mulher na Ciência”, para agrupar fragmentos textuais que remetem a Sociologia para justificar a invisibilidade da mulher na Ciência.
UR 3.4	“Sem linha Sociológica definida”, com o intuito de unir trabalhos que apresentam aspectos sociológicos de Gênero na Ciência, entretanto, não definiram explicitamente uma linha sociológica.
UC 4 – Presença de fundamentação com o uso da HFS e Gênero na Ciência	
UR 4.1	“Articulação entre HFS da Ciência subjacente à Gênero na Ciência”, com o objetivo de agrupar aspectos da História, Filosofia e Sociologia da Ciência articulados a Questões de Gênero.
UR 4.2	“Articulação entre História e Sociologia remetendo a Gênero”, para reunir trechos dos trabalhos que apresentem a relação de Gênero na História e na Sociologia.
UR 4.3	– “Articulação entre História e Filosofia remetendo a Gênero”, para reunir trechos dos trabalhos que apresentem a relação de Gênero na História e na Filosofia.
URE 4.4	“Gênero como questão social relacionado com a sub-representação feminina na História”, como junção de trabalhos que remetam a sub-representação da mulher na História relacionado a questões sociais.

3.2. TRABALHOS ENCONTRADOS NAS ATAS DO ANPED E ENPEC DE 2005 A 2017

Nesta seção são apresentadas as referências de todos os trabalhos identificados que seguem com os objetivos para esta investigação.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados do levantamento nas atas dos eventos de 2005 a 2017

Evento	Referências dos Trabalhos	Código
ANPED 2006	Educando as novas gerações: Representações de Gênero nos Livros Didáticos de Matemática/ CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes.	T1
ENPEC 2007	Uma Análise das Diferenças de Gênero no Discurso Escolar/ LIMA, Paulo Junior e colaboradores.	T2
ENPEC 2007	Visão de alunos sobre a predominância Feminina no Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz/ SOUSA, Isabela Cabral Félix de e colaboradores.	T3
ENPEC 2009	Gênero e Educação Científica: uma Revisão da Literatura/ LIMA, Paulo Junior e colaboradores.	T4
ENPEC 2011	Gênero Feminino e Formação de Professores na Pesquisa em Educação Científica e Matemática no Brasil/ BATISTA, Irinéa de Lourdes e colaboradores.	T5
ENPEC 2011	Questões de Gênero e Sexualidade na Sala de Aula: Um Relato dos Professores/ LIMA, Ana Cristina Leal Moreira; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de.	T6
ENPEC 2011	Possíveis Relações entre HFC, concepção da Natureza da Ciência e a questão do Gênero Feminino na Formação Docente/ HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes.	T7
ENPEC 2013	Corpo, Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar: Lembranças de Futuros/as Professores/as/ SANTOS, Sandro Prado.	T8
ENPEC 2013	Questões de Gênero na Ciência e na Educação Científica: Uma Discussão Centrada no Prêmio Nobel de Física de 1903/ CORDEIRO, Marinês Domingues.	T9

(Continuação)

Quadro 2 – Trabalhos selecionados do levantamento nas atas dos eventos de 2005 a 2017

Evento	Referências dos Trabalhos	Código
ENPEC 2013	Saberes Docentes e Invisibilidade Feminina nas Ciências/ BATISTA, Irinéa de Lourdes e colaboradores.	T 10
ENPEC 2015	Formação de Professores no Brasil e Questões de Gênero Feminino em Atividades Científicas/ BATISTA, Irinéa de Lourdes e colaboradores.	T 11
ENPEC 2015	Perspectiva de Género y Diversidad Cultural en la Enseñanza de las Ciencias: Mapeamiento Informativo Bibliográfico (MIB)/ ROJAS, Quira Alejandra Sanabria; ANDRADE, Adela Molina.	T 12
ENPEC 2015	Pesquisas na área de Educação Científica a respeito de Questões de Gênero no Brasil/ CHIARI, Nathaly Desirre. Andreoli; BATISTA, Irinéa de Lourdes.	T 13
ENPEC 2015	Saberes Docentes: Natureza da Ciência e as Relações de Gênero na Educação Científica/ HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes.	T 14
ENPEC 2015	Sexualidade e Gênero na Pauta Escolar: Mediações com a Literatura Paradidática/ SILVA Andréa Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de.	T 15
ENPEC 2015	Articulando Química, Questões Raciais e de Gênero numa Oficina sobre Diversidade desenvolvida no âmbito do PIBID: Análise da Contribuição dos Recursos Didáticos Alternativos/ SANTOS, Raquel Gonçalves dos; SIEMSEN, Giselle Henequin; SILVA, Camila Silveira da.	T 16
ANPED 2015	Gênero e Educação Superior: Um Estudo Sobre as Mulheres na Física/ PINTO, Érica Jaqueline Soares; AMORIM, Valquiria Gila.	T 17
ANPED 2015	Discursos de Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sobre Sexualidade/ SILVA, Elenita Pinheiro De Queiroz; PARREIRA, Fátima Lucia Dezopa.	T 18
ENPEC 2017	Desigualdades de Gênero no contexto de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/ CHIARI, Nathaly Desirre. Andreoli; BATISTA, Irinéa de Lourdes.	T 19
ENPEC 2017	É possível ser mulher na Ciência?/ ROSENTHAL, Renata, REZENDE, Dayse de Brito.	T 20
ENPEC 2017	Gênero: Questão Sociocientífica no Ensino de Ciências/ MARTINS, Luiz Guilherme; LOPES, Nataly.	T 21
ENPEC 2017	O sexismo e suas consequências: um ensaio sobre a percepção de Ciência/ MARCHI, Mariana de; RODRIGUES, André.	T 22
ENPEC 2017	Questões de Gênero na Educação Científica: Tendências nas Pesquisas Nacionais e Internacionais/ SILVA, Ana Flávia da; SANTOS, Ana Paula Oliveira dos; HEERDT, Bettina.	T 23
ENPEC 2017	Saberes docentes: mulheres na Ciência/ HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes.	T 24
ENPEC 2017	A Educação em Ciências e a perspectiva de Gênero/ ALMEIDA, Ester Aparecida Ely de; FRANZOLIN, Fernanda.	T 25
ENPEC 2017	Diversidade sexual, de Gênero e raça/etnia nos trabalhos apresentados nas duas últimas edições do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) (2013-2015)/ GONTIJO, Lucas Salvino e colaboradores.	T 26
ENPEC 2017	Sexualidade, Gênero e Educação Sexual nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC de 2009 a 2015/ MIRANDA, Pedro Raimundo Mathias de; KALHIL, Josefina Barrera; ALVES, José Moysés.	T 27
ANPED 2017	O ataque à discussão de Gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente/ MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira.	T 28
ANPED 2017	Amor, cuidado e competência: um olhar de Gênero sobre a profissionalização do trabalho docente/ SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia.	T 29
ANPED 2017	“Coisas de Meninos e Coisas de Meninas”: A Produção do Curso Gênero e Diversidade na Escola sobre Educação Infantil/ SILVA, Francisca Jocineide da Costa E; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de.	T 30

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os trabalhos encontrados foram agrupados e decodificados, destaca-se que um trabalho pode ser identificado em mais de uma UR. São apresentados a seguir a unitarização dos trabalhos, bem como a quantidade de trabalhos identificados para cada UR e fragmentos textuais de pelo menos um trabalho para explicitar o agrupamento em cada Unidade de Contexto e Registro.

Quadro 3 – Unitarização dos trabalhos em cada UC e UR

UC 1 – Presença de fundamentação com o uso da História e Gênero na Ciência	
UR 1.1	“Visão Historiográfica de Gênero subjacente à Ciência”
1 trabalho	“No Brasil, as políticas e ações de equidade de Gênero na Educação Superior são ainda incipientes para garantir o acesso e sucesso das mulheres em guetos masculinos, apesar dos três Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres” (T17).
T17	
UR 1.2	“Uso da História da Ciência como intervenção”
7 trabalhos	As/os participantes dessa pesquisa foram 15 docentes da Rede Estadual de Ensino do Paraná, das áreas de Ciências Naturais e Humanas, que passaram por um curso de formação[...]. Foram utilizados episódios históricos que permitem compreender a construção do conhecimento biológico e que apresentam um viés de Gênero nesse processo. (T14)
T10; T11;	
T14; T15;	
T16; T19;	
T24	
UR 1.3	“Justificativa Histórica da invisibilidade da mulher na Ciência”
6 trabalhos	“Ao considerar, por exemplo, a questão da visibilidade de mulheres, é possível notar que existe uma ausência desse questionamento não somente na História da Ciência que é comumente descrita, especialmente até a década de 80 do século XX, mas também em ambientes de Ensino de Ciências e Matemática, que pode comprometer a entrada e a permanência da mulher na área científica”. (T11)
T5; T10; T11;	
T13; T19;	
T24	
UC 2 - Presença de fundamentação com o uso da Filosofia e Gênero na Ciência	
UR 2.1	“Visão Filosófica de Gênero subjacente à Ciência”
2 trabalhos	“A análise, estruturada por estudos focuaultianos apontou múltiplos discursos constituídos em distintos lugares como a Escola, a Igreja, a Ciência. Eles se aproximam e se afastam, interpelam-se, ocupam espaços, reforçam algumas relações de poder e minam outras, revelam a percepção de que a sexualidade deve ser compreendida para além da Biologia”. (T18)
T6; T18	
UC 3 - Presença de fundamentação com o uso da Sociologia e Gênero na Ciência	
UR 3.1	“Visão Sociológica de Gênero subjacente à Ciência”
10 trabalhos	“Na pesquisa educacional em Ciências, as disparidades de Gênero não têm sido tratadas como uma questão de competência inata, mas como uma construção sociocultural que acontece dentro e fora dos limites da escola”. (T4) Podemos dizer que é uma marca de nossa sociedade a hierarquização da diversidade social, anatômica e fisiológica, significando a superioridade de um e inferioridade de outro grupo social. Assim é que as relações de Gênero estão intrinsecamente ligadas às relações de poder, pois no interior delas são instituídas as desigualdades. (T28)
T1; T2; T4;	
T8; T18; T20;	
T24; T28;	
T29; T30	
UR 3.2	“Uso da Sociologia da Ciência como intervenção”
3 trabalhos	Com o objetivo de caracterizar as contribuições e as dificuldades das abordagens de questões sociocientíficas (QSCs) na prática dos professores de Ciências, estruturamos uma oficina que indicou importantes perspectivas que podem ser exploradas na atuação dos professores, necessariamente voltada ao posicionamento crítico sobre questões de Gênero nas escolas, norteado sempre por uma atuação profissional secular. (T21)
T3; T21; T30	
UR 3.3	“Justificativa Sociológica da invisibilidade da mulher na Ciência”
2 trabalhos	Pode-se dizer que uma carreira importante na pesquisa em Ensino de Ciências tem vindo a estabelecer perspectivas críticas acerca da discriminação e exclusão da participação na Ciência de grupos não-dominantes, tais como mulheres (CHASSOT, 2003), o que afeta a percepção que os estudantes e professores têm sobre a Ciência. Tradução nossa. (T12)
T12; T17	
UR 3.4	“Sem linha Sociológica definida”
2 trabalhos	“Jovens de diferentes inserções sociais vivem de modo distinto seus projetos, e também subsistem as desigualdades de Gênero em relação às expectativas de futuro. Neste contexto, importa compreender como as diferenças de Gênero influenciam as expectativas e o processo de escolha pela iniciação científica”. (T3)
T3; T27	
UC 4 - Presença de fundamentação com o uso da HFS e Gênero na Ciência	
UR 4.1	“Articulação entre HFS da Ciência subjacente à Gênero na Ciência”
1 trabalho	“Os aspectos que definem os ideais de masculinidade e feminilidade permeiam todas as áreas da sociedade, e a Ciência inclusive, como evidenciam a História e a Filosofia da Ciência”. (T10)
T10	

(Continuação)

Quadro 3 – Unitarização dos trabalhos em cada UC e UR

UR 4.2 “Articulação entre História e Sociologia remetendo a Gênero”	
9 trabalhos	Os estudos de Gênero na Ciência e Tecnologia estão sendo desenvolvidos desde os últimos 40 anos (Batista et al., 2011) em interseção com outras categorias socioculturais de análise e identidade. É necessário trabalhar e discutir as questões de Gênero na Ciência e na Educação científica, para “proporcionar condições de ensino que favoreçam uma aprendizagem liberta de discriminações de Gênero” (Batista et al, 2011, p.5-6). (T23)
T2; T5; T12; T13; T22; T23; T25; T29; T30	Ao articularmos duas perspectivas teóricas distintas (os estudos de Gênero pós-estruturalistas e os estudos sociológicos sobre o trabalho), no presente artigo, evidenciamos que o discurso pedagógico brasileiro iniciado na década de 1980 acerca da profissionalização do magistério resultou em uma nova forma de pensar o trabalho docente – não mais como uma vocação ou um destino da mulher, mas como uma profissão com saberes e funções específicas. (T29) Tais estudos assumiram diferentes conceitos nas Ciências nos últimos tempos e se consolidaram com o objetivo de problematizar e desnaturalizar as construções sociais e históricas das diferenças entre homens e mulheres. (T30)
UR 4.3 “Articulação entre História e Filosofia remetendo a Gênero”	
1 trabalho	Assumindo o referencial foucaultiano como lente teórico-analítica, por acreditarmos que o pensamento e a obra histórica e filosófica de Michel Foucault, mostram-se especialmente produtivos para a prática e a teorização no campo educacional. (T14)
T14	
URE 4.4 - “Gênero como questão social relacionado com a sub-representação feminina na História”	
8 trabalhos	Fica evidente que um dos fatores que também pode influenciar na baixa presença feminina nas carreiras de Ciências exatas é a ausência de modelos a serem seguidos, ou seja, a falta de representatividade e reconhecimento. Enquanto conhecemos homens que ganharam o caráter de cientistas “pop star”, como Einstein, Hawking, Newton e Faraday, pouco sabemos das mulheres que atuam nos bastidores do desenvolvimento científico. (T22)
T11; T13; T19; T22; T23; T24 T26; T30	Na História da Ciência há poucos indícios da presença das mulheres no desenvolvimento da Ciência. No entanto, elas estavam presentes nesse processo, mas não eram reconhecidas pelos seus pares masculinos. O que torna necessário visibilizar a contribuição que as mulheres fizeram e farão à Ciência. (T23)

5. METATEXTO

Aponta-se que as Unidades de Registro e de Contexto foram elaboradas previamente com base no referencial teórico para as discussões de HFSC e Gênero no Ensino de Ciências e Educação Matemática (Matthews, 1995; EL-Hani, Tavares e Rocha, 2004; Batista e Luccas, 2004, Batista, 2007, 2009; Höttecke e Silva, 2010).

Na primeira UC - Presença de fundamentação com o uso da História e Gênero na Ciência, foram identificados fragmentos textuais de trabalhos que em sua fundamentação utilizaram da História da Ciência para referenciar e ou discutir a temática Gênero no Ensino de Ciências e/ou na Formação Docente.

Dos 30 trabalhos investigados, dez utilizaram de alguma forma a História como fundamentação em discussões ou propostas de abordagens para a temática Gênero. Entre eles, foi identificado apenas um fragmento textual (UR 1.1) que abordou aspectos da História como fundamentação para as discussões de Gênero no Ensino Superior.

Sete trabalhos sugeriram a utilização de episódios históricos ou a discussão da História da Ciência como fundamentação para uma proposta de intervenção e formação docente relacionando Gênero (UR 1.2), de maneira a desconstruir estereótipos e possibilitar a sensibilização de um ensino mais equânime.

Na UR 1.3 foram identificados seis trabalhos que relacionam a História da Ciência com a invisibilidade da Mulher na área científica. Todos os trabalhos alocados nesta UR foram desenvolvidos e publicados pelo mesmo grupo de pesquisa, o grupo Ifhiecem na UEL, que tem como tradição a pesquisa a respeito da invisibilidade da mulher na Ciência com o apoio histórico, filosófico e sociológico para tal sub-representação.

Na segunda UC - Presença de fundamentação com o uso da Filosofia e Gênero na Ciência, foram identificados dois trabalhos com fragmentos textuais remetentes ao uso de estudos filosóficos para as discussões de Gênero na área de Ensino de Ciências e/ou formação docente (UR 2.1). Estes trabalhos apresentaram a construção filosófica de Gênero associado a Ciência.

Na UC 3 - Presença de fundamentação com o uso da Sociologia e Gênero na Ciência, foram identificados 15 pesquisas que utilizaram em sua fundamentação aspectos sociológicos para as discussões de Gênero na Ciência. A UR 1.1 foi encontrado o maior número de fragmentos textuais (10). Os artigos trataram das questões de Gênero na Ciência sob a ótica sociológica, entretanto apenas um destes (T29) abordou propostas de intervenção.

Sendo os trabalhos T3; T21; T29 (UR 1.2) abordaram propostas de formação docente que considerem as questões sociais nas discussões de Gênero, principalmente quando se referido ao gênero feminino. Na UR 3.3 “Sem linha Sociológica definida”, o T3 apresentou uma intervenção com abordagem sociológica, entretanto, não foi possível definir a linha sociológica que os pesquisadores utilizaram e o outro trabalho (T27) também não deixou explícita a fundamentação sociológica da pesquisa.

Na última UC - Presença de fundamentação com o uso da HFS e Gênero na Ciência, foram identificados 15 trabalhos do total que atrelaram as questões de Gênero a HFS da Ciência. Dentre todos os trabalhos analisados, um deles apresentou explicitamente articulação entre HFS da Ciência relacionados a Gênero, adequando-se a UR 4.1.

Foram caracterizados nove fragmentos textuais que utilizaram em suas fundamentações a relação de Gênero na História e na Sociologia (UR 4.1). Podem ser relacionados a esta temática o desenvolvimento de pesquisas atreladas a abordagem CTS que envolvem conceitos tanto históricos quanto sociais nos estudos voltado a Gênero e a participação feminina na Ciência. Pois, a abordagem CTS além de utilizar assuntos científicos aproxima a Ciência mediante discussões que estão presentes na sociedade, como aspectos sociais que influenciam no incentivo de mulheres a seguir carreira científica.

Encontrou-se somente um artigo que agrupou trechos que apresentavam a relação de Gênero na História e na Filosofia em que se fundamentam nas obras de Michel Foucault. Por fim, foi percebida a necessidade de criar mais UR, levando assim, a elaboração de uma Unidade de Registro Emergente (URE 4.4) - Gênero como questão social relacionado com a sub-representação feminina na História.

Para esta URE foram selecionados oito fragmentos textuais que abordam a representatividade, o reconhecimento, a ausência e o destaque de mulheres cientistas no Ensino de Ciências e Educação Matemática. Destaca-se uma das cientistas mais conhecidas, por causa de sua grande visibilidade na mídia por pesquisas desenvolvidas na área da radioatividade a Madame Curie, além dela Lucia Tosi teve sua contribuição para a Ciência nos estudos de História da Ciência, principalmente na visibilidade da mulher em pesquisas científicas, tendo sua contribuição na América Latina e para pesquisas brasileiras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do levantamento realizado nas atas de dois eventos nacionais (ANPED e ENPEC) que envolvem o Ensino de Ciências e Educação Matemática, foi possível identificar as referências que estas pesquisas abordam relacionadas às questões de Gênero na Ciência.

Por meio dos referenciais estudados a partir da HFSC foram estabelecidas previamente as Unidades de Contexto e de Registro, dentre elas a relação da HFSC com a temática Gênero. Dos 30 trabalhos selecionados, dez trabalhos apresentaram uma proposta de abordagem didática na área de Gênero que tivesse como fundamentação aspectos históricos (7 trabalhos) e sociológicos (3 trabalhos).

Também foi possível identificar que 16 pesquisas investigaram a História ou Sociologia ou a relação das duas como possível justificativa para a sub-representação da mulher nas Ciências. Sendo que oito trabalhos apresentaram como fundamentação o Gênero como questão social relacionado com a sub-representação feminina na História. Dentre estas pesquisas quatro também foram unitarizadas na UR 1.3 que referem-se as investigações por viés histórico da invisibilidade da mulher cientista. Apenas dois trabalhos discutiram possíveis justificativas da ausência de mulheres na Ciência explicados por temas sociais.

Uma das hipóteses que foi confirmada é a relação da HFS na Ciência interligada as discussões de Gênero, confirmadas por meio das unitarizações da UC 4. Em que foram identificados 15 trabalhos sendo de alguma forma entrelaçados pelas discussões da História, Filosofia e Sociologia nas discussões de Gênero.

REFERÊNCIAS

- [1] Anderson, Elizabeth. Feminist Epistemology and Philosophy of Science. In Edward N. (Ed.) Zalta. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2011. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/feminism-epistemology/>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- [2] Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2011.
- [3] Batista, Irinéa de Lourdes; Luccas, Simone. Abordagem histórico-filosófica e Educação Matemática – uma proposta de interação entre domínios de conhecimento. Educação Matemática Pesquisa. V. 6, n. 1, p. 101-133, 2004.
- [4] Batista, Irinéa de Lourdes. Reconstruções histórico-filosóficas e a pesquisa em educação científica e matemática. Pp. 257-272, in: Nardi, Roberto (org.). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.
- [5] Reconstruções histórico-filosóficas e a pesquisa interdisciplinar em educação científica e matemática. In: Batista, I.L.; Salvi, R. F. (Org.). Pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática: um perfil de pesquisas. 1a ed. Londrina: Eduel - Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- [6] Uma adoção da História e Filosofia da Ciência no desenvolvimento de saberes docentes interdisciplinares. In: Batista, Irinéa de Lourdes (Org.). Conhecimentos e Saberes na Educação em Ciências e Matemática. Editora UEL, Londrina-Pr, p.157-167, 2016.
- [7] Batista, Irinéa de Lourdes et al. Gênero Feminino na Pesquisa em Educação Científica e Matemática no Brasil. Atas III ENPEC, 2011.
- [8] Chiari, Nathaly Desirrê Andreoli. Uma situação de ensino para uma discussão de questões de Gênero na Licenciatura em Ciência Biológicas. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- [9] El-Hani, Charbel Niño; Tavares, Eraldo José Madureira; Rocha, Pedro Luís Bernando. Concepções Epistemológicas de Estudantes de Biologia e sua Transformação por uma Proposta Explícita de Ensino sobre História e Filosofia das Ciências. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.9, n.3, p. 1-27, 2004.
- [10] Ifhiecem. Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação em Ciências e Matemática. Disponível: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/index.html>>.Höttecke, Dietmar, Silva, Cibelle Celestino. Why Implementing History and Philosophy in School Science Education is a Challenge: An Analysis of Obstacles. Science & Education, v. 20, p. 293-316, 2010
- [11] Heerdt, Bettina; Batista, Irinéa de Lourdes. Questões de Gênero e da Natureza da Ciência na Formação Docente. Investigações em Ensino de Ciências, v. 21, p. 30-51, 2016.
- [12] Matthews, Michael. História, Filosofia e Ensino de Ciências: tendência atual de reaproximação. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.
- [13] Melo, Hildete Pereira de et al. Gênero no sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no
- [14] Brasil. Gênero, Niterói, v. 4, n. 2, p. 73-94, 2004.
- [15] Proença, Amanda Oliveira et al. Tendências das Pesquisas de Gênero na Formação Docente em Ciências. Química Nova na Escola, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160138>
- [16] Tindall, Tiffany.; Hamil, Dr. Burnette. Gender disparity in science education: the causes, consequences, and solutions. Education, v. 125, n. 2, p. 282-295, 2004.

Capítulo 3

O Sistema Educacional como estrutura de (re)produção dos papéis de gênero

Thiago da Silva Rocha

Ana Clara Pinheiro Silva Amorim

Resumo: Historicamente há na sociedade a influência do patriarcado na construção e evolução social humana, impactando diretamente a imagem feminina e no seu papel social, familiar e profissional. Fruto desse mesmo sistema patriarcal, também tem origem as relações desiguais entre homens e mulheres, que são perceptíveis desde o momento de seus nascimentos e são reforçadas cotidianamente pelas instituições como a família, a escola e a igreja. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a entidade escolar e o sistema de ensino como possíveis estruturas responsáveis pela construção, manutenção e reprodução dos papéis de gênero criados pela sociedade. Por ser a porta de entrada ao sistema de ensino, a escola se faz uma instituição de grande importância e a ideal para que se inicie as discussões e o combate a esse estigma, entretanto ainda é uma estrutura que auxilia em sua reprodução, geralmente estando saturada das velhas concepções preconceituosas sobre o homem e a mulher, construídas com base nas diferenças de sexo. O presente trabalho foi desenvolvido a partir de abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica, análise de artigos, periódicos, pesquisas e livros sobre o referido tema. Ao final, compreende-se como resultado a constatação de uma estrutura de ensino cúmplice do sistema patriarcal e incapaz de proporcionar uma educação libertária que forme o ser humano para a defesa da igualdade e da liberdade.

Palavras-chave: Sociedade, Patriarcado, Gênero, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A partir do ponto de vista das ciências sociais, o gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, é a construção social do sexo, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e para as mulheres.

Na espécie humana há a caracterização de masculino e feminino de acordo com o sexo, porém, ser homem ou ser mulher é uma característica condicionada pela cultura. O sexo é dado às pessoas pelas suas características biológicas, já o gênero é a consequência do sexo em uma determinada sociedade. Por ser um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define as ciências biológicas.

Dessa forma, a concepção da identidade social de gênero de cada sujeito obedece às características que a sociedade atribui a homens e mulheres, fazendo com que esses indivíduos assumam funções e atividades de acordo com o que é aceito e admitido natural em função do seu respectivo sexo.

A incorporação dessa ideologia acontece cotidianamente desde o momento do nascimento de cada pessoa. A partir do presente estudo observa-se que ela é produzida e reforçada pelas estruturas da sociedade, sendo apontada como a principal delas: o sistema de ensino e a escola.

Homens e mulheres são educados desde a infância de formas diferentes, seja através dos brinquedos que lhes são ofertados, das brincadeiras permitidas para eles e proibidas para elas, dos comportamentos tido como corretos para cada um, etc. Tais ensinamentos vão gradativamente resultando em desigualdades que influenciam diretamente a vida das pessoas, mais diretamente a das mulheres. As mulheres, ainda hoje possuem salários menores, mesmo quando desempenham as mesmas funções que os homens, possuem uma representação política bastante reduzida, estão mais sujeitas à violência e situações de dominação, entre tantos outros problemas.

Através desta pesquisa, buscou-se discutir, analisar e evidenciar o sistema educacional e a escola enquanto estruturas responsáveis por auxiliar a produção e reprodução em massa da ideologia patriarcal e dos papéis de gênero, sendo o ponto de partida para a normatização dessas práticas e da dominação masculina.

As discussões sobre as relações de gênero, no ambiente escolar, devem estar embasadas, sobretudo, no objetivo de reverter esse quadro.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de métodos mais relacionados com a interpretação propriamente dito, efetivada inicialmente através de revisão bibliográfica, pois é necessária uma atualização nas leituras sobre a temática para que assim seja possível avançar na construção do conhecimento. Quanto às fontes utilizadas para coletas de dados, esta pesquisa também é um estudo documental, caracterizada pela utilização seja de documentos impressos ou textos normativos.

A partir de um levantamento bibliográfico, referente à educação e problemáticas de gênero, bem como a análise de artigos científicos, livros, pesquisas empíricas e sites voltados ao mesmo tema tornou-se possível estudar e compreender o problema, em seguida fora realizada a análise dos dados coletados tornando possível a sua compreensão e diagnóstico.

3. DESENVOLVIMENTO

O patriarcado, enquanto ideologia dominante e construção histórica socio-cultural, propaga a supervalorização do homem em detrimento da mulher. De acordo com Saffioti, “o patriarcado é um sistema de relações sociais que garantem a subordinação da mulher ao homem” (SAFFIOTI, 1987, p. 16). O que se mostra evidente na nossa coletividade é, justamente, a construção da diferença entre os sexos, que reforça o conceito de dominação, além de evidenciar uma visão moralista em que o homem pertence ao convívio social e espaços de poder, enquanto a mulher pertence ao lar e é responsável pelos afazeres domésticos.

Sob o prisma da cultura patriarcal, o homem detém o poder sobre a mulher, desde a sociedade romana, enquanto “paterfamilia” exercia a “*patria potesta*”, *poder absoluto* sobre os filhos e a “*manus*” sobre a esposa, ou seja possuía o poder marital, e por conseguinte, concentrava assim todo poder dentro da família. As mulheres tentam fugir do padrão imposto e trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, porém, para a execução do projeto de dominação-exploração por parte dos homens, o patriarcado exige o auxílio de outros acessórios, como a violência, pois a ideologia patriarcal por si só é insuficiente para garantir a obediência das mulheres aos ditames do patriarca (SAFFIOTI, 2002).

Violência de gênero é aquela exercida por um sexo sobre o sexo oposto, em geral, refere-se à violência contra a mulher, posto que as mulheres são notadamente vulneráveis em relação aos homens no prisma social. Também pode ser entendida como um meio de impor comportamentos femininos às mulheres e masculinos aos homens, prática que se inicia na educação desenvolvida dentro da família e depois é transmutada, incorporada e reproduzida nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem na escola. Consequentemente, a violência de gênero na escola pode assumir várias facetas, como a imposição de comportamentos masculinos e femininos, por exemplo.

Embora a violência de gênero seja em sua maioria relacionada ao contexto doméstico, ela também pode se manifestar no âmbito de ensino de formas diversas. Como podemos ver:

O espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade” (2009, p. 37). Assim, o ambiente escolar pode reproduzir a imagem da mulher como cuidadora, passiva e frágil ou do homem como dominador, competitivo, controlador. Ademais, a diversidade sexual no ambiente escolar se tornou um elemento de discussão quando a violência de gênero é abordada, considerando que o gênero não é definido pelo sexo biológico (identificado pelo órgão genital masculino e feminino) e sim pela identidade sexual e pela forma com que a pessoa/criança/adolescente se percebe. (BABIUK et.al., 2013, p. 285)

Em sua prática, a escola acaba por se configurar como um aparelho de reprodução da cultura e ideologia dominantes, através da qual são normativizadas e naturalizadas padrões heteronormativos de atributos e comportamentos independente das diferenças sociais e culturais dos educandos. De acordo a isso:

Os sujeitos, desde a mais tenra idade, encontram-se inseridos em práticas de significação – família, escola, mídia, saúde, entre outras – que, conforme o sexo/gênero ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, desejos, valores, pensamentos, vestuários, inscrevendo a sexualidade nos corpos. Essas práticas de significação vão constituindo os sujeitos ao longo de toda a vida, funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e por meio do qual dão sentido às suas vidas e suas subjetividades são produzidas e transformadas. (RIBEIRO, et.al., 2009, p.197)

O espaço escolar mantém relações e práticas norteadas pelos valores e costumes sociais, os quais são intrinsecamente vividos por cada um desses estudantes. Dessa forma, os papéis de gênero construídos historicamente, são reforçados cotidianamente.

A escola, enquanto instituição social, é imprescindível para a formação das pessoas. Dessa forma, não pode estar isenta da discussão de determinados temas, dentre eles as desigualdades de gênero e a diversidade sexual. Diniz cita que “(...) o gênero é uma produção social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo de gerações” (DINIZ, 2004, p. 27), pois é necessário desconstruir a cultura hegemônica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada.

De acordo com Ferreira e Luz (2009), as meninas são ensinadas a se conter e agir de forma delicada, além de um papel nato de fragilidade e sensibilidade. Por outro lado, aos meninos são admitidos o oposto disso, a hostilidade e os excessos, pois tais comportamentos são considerados naturais ao sexo masculino, o que os atribui o papel de competitividade e dominação. Neste sentido, podemos afirmar que “O espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade” (FERREIRA E LUZ, 2009, p. 37). Assim, o ambiente escolar acaba por reproduzir tais estereótipos admitidos aos homens e mulheres.

O debate acerca da instituição escolar resulta em um tema recorrente, principalmente pela sua dualidade, podendo ser uma estrutura de reprodução, que contribui para a conservação desse *status quo* ou podendo também ser transformadora e colaborando para a sua renovação. Em certo ponto de vista, toda educação é uma forma de reprodução, seja de valores ou habilidades, mas ao mesmo tempo é transformadora já que nenhuma sociedade é capaz de evoluir sem ela. Neste pensamento:

Pela educação o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma sociedade. Cada povo, cada cultura, apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existe de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros (BRANDÃO, 1984, p. 112).

Diante disso, a educação adquire teor de um elemento conservador da sociedade, entretanto, não deve ser vivenciada dentro de limites, independentemente do contexto social, político e econômico da sociedade, devendo ser assumida como parte conjunta de um sistema, pois é usada de acordo com seus interesses. Esses fatos fazem do sistema educacional um dos maiores instrumentos de dominação em massa, perdendo apenas para as mídias como redes sociais e televisão, que são acessadas por muito mais pessoas do que o sistema educativo. Nesse contexto, Delors explica que:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de tudo, dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2004, p. 28-29).

Diante disso, podemos apontar que as instituições como a família, a escola e a igreja são peças fundamentais na formação e educação de indivíduos e justamente por isso, também o são na transmissão de valores e da cultura de gênero. “Essas instituições alimentam um conjunto de valores conservadores sobre o comportamento de homens e mulheres engendrado por meio da educação familiar, religiosa e escolar [...]” (CISNE E BRETTAS, 2009, p. 61).

É dentro do ambiente familiar que tem início o processo de condicionamento das crianças, dessa forma, elas aprendem desde a infância os papéis do que é ser homem ou mulher, designados a partir de suas diferenças biológicas e determinando seus respectivos lugares dentro da cultura hegemônica patriarcal. Dessa forma, há a criação de relações e representações simbólicas do lugar do homem e da mulher na sociedade, afirmando, assim, uma naturalização dessas divisões de locais, deveres e papéis sócio-culturais criados, consideradas “femininas ou masculinas”.

A concepção do que é admitido ao homem ou a mulher é demarcada gradativamente no âmbito familiar, o que na maioria das vezes, acaba por desvirtuar até mesmo as noções da realidade. Desse modo, são produzidas as coisas de meninas e coisas de meninos separando assim, os brinquedos, as cores, as roupas, os espaços, dentre outras.

Nessa perspectiva, é desde o momento do descobrimento do sexo da criança, antes mesmo de seu nascimento, que o processo de construção dos gêneros têm início, sendo coibidas a assumirem papéis por meio das definições do que é masculino e feminino, como afirma Cisne e Brettas:

A construção do que devemos ser como homens ou mulheres inicia-se anteriormente ao nosso nascimento. Isso se processa desde as mais simples definições do que é masculino ou feminino. A cor do enxoval e os brinquedos do quarto do bebê, escolhidos segundo o sexo, vêm acompanhados da definição das qualidades sociais e posturas que cada um (a) deve corresponder para ser bem aceito(a) socialmente e caracterizado (a) como “normal” (CISNE E BRETTAS, 2009, p. 65).

Ademais, a diversidade sexual no ambiente escolar se tornou um elemento de discussão quando a violência de gênero é abordada, considerando que o gênero não é definido pelo sexo biológico (identificado pelo órgão genital masculino e feminino) e sim pela identidade sexual e pela forma com que a pessoa/criança/adolescente se percebe.

Muitas vezes, a criança/adolescente que não age conforme as condutas aceitáveis para seu sexo biológico - como um menino brincar com a boneca das colegas, por exemplo - recebe o olhar repreensor do/da educador/educadora. Ainda, pode sofrer violências verbais, físicas e psicológicas, protagonizadas pelos/pelas colegas, visto que este comportamento é considerado inaceitável na sociedade patriarcal e machista. Em suma, a criança/adolescente que não se enquadra no padrão da heteronormatividade, torna-se alvo de discriminação e preconceitos, advindos dos mais diversos atores sociais, porque são formas disseminadas na sociedade também, inclusive inseridos nas instituições de ensino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como exposto, a influência do patriarcado e as problemáticas de gênero no corpo social propiciam às nossas crianças e adolescentes um ambiente escolar discriminador, permeado de ideologias arcaicas e ultrapassadas de reprodução da cultura hegemônica. Na prática, com raras exceções, as escolas e o sistema de ensino se configuram como estruturas responsáveis pela construção, manutenção e reprodução dos papéis de gênero criados pela sociedade.

Dentro desse sistema social, homens e mulheres são educados desde a infância para se adequarem à papéis que correspondam aos seus respectivos sexos biológicos, afirmando desde cedo uma visão moralista em que o homem pertence ao convívio social e aos espaços de poder, enquanto a mulher pertence ao lar e é responsável pelos afazeres domésticos e pela maternidade.

A educação é primordial ao processo de socialização, formação e emancipação social de pessoas, podendo ser o princípio ativo no desenvolvimento de consciências críticas ou podendo também reproduzir o que há de mais submissivo nos costumes e culturas de cada coletividade.

Desta forma, a instituição escolar se faz cúmplice de todo um processo histórico de dominação e submissão das mulheres ao homem e à sociedade patriarcal, que em pleno século XXI ainda vigora, auxiliando principalmente na sua normatização e gerando condições propícias para a perpetuação do patriarcado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de ensino de maneira ampla precisa ser reconstruído com novas formas de pensar, incentivando e promovendo a reflexão crítica nas crianças e adolescentes que dela participam. É necessário tornar a escola promotora do respeito às diferenças, para assim eliminar todas as formas de preconceito em seu ambiente.

Trata-se, na verdade, de objetivos de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes. Pensar um currículo multicultural que trabalhe com as diferenças e com as diversas lógicas que regem as relações sociais, para formação de indivíduos valorizadores da diversidade cultural e aptos a se inserirem, num mundo plural, conflituoso, e em permanente mudança. No entanto, para se alcançar esses objetivos é necessário redefinir as relações entre professores e alunos, bem como o debate sobre o papel da escola na promoção da equidade entre os gêneros.

Entretanto, a escola não pode ser exclusivamente responsabilizada por todos os problemas existentes no campo de debate dos papéis de gêneros, ela é, na verdade, um reflexo dos costumes e cultura da sociedade. O ambiente escolar é um local importantíssimo para se discutir as problemáticas da sociedade atual e provocar o rompimento desses padrões.

Deste modo, fica evidente a carência de se construir uma educação libertária e emancipada, que forme o ser humano para a defesa da igualdade e da liberdade, numa busca constante de desvelar as relações sociais desiguais de gênero na sociedade. Nesse sentido, cremos na importância da educação libertária, na qual os seres humanos sejam capazes de respeitar as diferenças, sem transformá-las em desigualdades.

REFERÊNCIAS

- [1] Babiuk, G.A. Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento. XI Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba, 23-26/09/2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9780_6604.pdf, acesso em ago/2019.
- [2] Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- [3] Cisne, Mirla e Brettas, Tatiana. Que homens e mulheres educamos?. P 61-77. In: Tavares, Jean Mac Cole e Marinho Zacarias (orgs). Educação, saberes e práticas no oeste potiguar. UFC, Fortaleza, 2009.
- [4] Delors, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: MEC; UNESCO, 2004.
- [5] Diniz, M.; Vasconcelos, R. N.; Miranda, S. A. O que produz o silenciamento das mulheres no magistério? In: DINIZ, M.; Vasconcelos, R. N.. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 22-46.
- [6] Ferreira, B.L.; Luz, N. S. da. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S. da; Carvalho, M. G. de; Casagrande, L. S. (orgs.) Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.
- [7] Ribeiro, P.R.C. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas Brasília-DF: SECAD/UNESCO, 2009.
- [8] Saffioti, Heleieth Iara Bongiovani. O poder do Macho. São Paulo: Moderna, 1987.
- [9] Saffioti, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero In: Estudos feministas, Santa Catarina, 2002.

Capítulo 4

Transmasculinidade na Escola: Uma experiência TRANSformativa na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre

Elusiano da Silva Melo Júnior

Lidiane Alves da Cunha

Resumo: Diante das constantes e variáveis manifestações de gênero presentes na nossa sociedade, as escolas tem apresentado, em sua maioria, formas de lidar com as situações que fujam da normatividade. Contudo, muitas vezes os processos não passam de maquiagens sociais, utilizadas com o propósito de seguir em frente e apresentar uma política de igualdade, deixando de lado o trabalho de conscientização social e trabalho com as diferenças. O presente trabalho busca, a partir da perspectiva de um aluno transexual, da coordenação da escola e dos documentos que regem suas diretrizes internas, dialogar acerca do processo de inserção da transexualidade dentro de uma escola da zona leste de Mossoró. A partir dos resultados desse estudo, fazemos um convite para a reflexão acerca de uma política de trabalho com as diferenças enquanto parte primordial para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Transexualidade, educação, diferença, igualdade, escola.

1. INTRODUÇÃO

A transexualidade constitui uma das manifestações de gênero mais comuns de toda a humanidade. Caracterizada por uma redesignação que parte para além do biológico, a identidade trans se utiliza dos mais diversos artifícios culturais e sociais a fim de saciar seus anseios pela identificação social com o gênero cujo qual a pessoa se identifica, muitas vezes discordante do seu sexo biológico ou gênero imposto ao nascer.

Em diálogo com Pelúcio (2006), a prof^ª Dr^ª Luma Andrade (2012, p.15-16) define *travesti* como sendo uma pessoa cujo sexo biológico que lhe foi designado destoa com sua busca de vivência em uma identidade de gênero contrária a que lhe foi atribuída no nascimento, sem necessidade, contanto, de “extirpar” sua genitália. Em suma, por exemplo, uma pessoa que nasce com um pênis (biologicamente associado ao gênero masculino) busca a associação ao gênero feminino (com o qual se identifica) por meio de adereços e adoção de condutas tidas como femininas pela sociedade civil.

É importante ressaltar que, em diferentes graus de disforia¹, há necessidade de intervenções cirúrgicas a fim de uma melhor representação exterior do que se busca interiormente.

Devido à normatividade patriarcal imposta culturalmente, como também sua violência cotidiana e coesiva, heteroterrorista², as pessoas trans (ou discordantes) tendem a ser marginalizadas, de modo a refletir nos altos índices de evasão escolar, prostituição e mortes. É no ambiente escolar onde há maiores taxas de reprodução de heteroterrorismo, descrito por Bento como sendo a reiteração de violências contra pessoas que fogem da normatividade, no que diz respeito à performance de gênero. A saber

As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. [...] A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada [...] a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (BENTO, 2011, p.552)

O presente estudo tem por objetivo investigar como se deu a inserção da transexualidade no ambiente escolar da Escola Estadual Professor José Freitas Nobre, em Mossoró, como também conhecer a realidade de um aluno transexual masculino, sua percepção, história e trajetória de inserção escolar e os impactos de sua chegada no ambiente. Para tal, é necessário também dialogar com o Plano Político Pedagógico, as normativas e diretrizes nacionais, verificando se há algo referente à inserção, permanência e segurança de pessoas transexuais na escola.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, orientamo-nos nos preceitos artesanais de Mills (2009), onde o cientista dialoga com a construção de seus métodos de modo orgânico e individual, partindo do preceito de que não há “fórmulas ou leis, receitas e sim métodos [...] via, rota para se chegar ao fim” (MILLS, 2009, p. 13). Nesse sentido, o artesão intelectual - o construtor de si - estaria incubido da capacidade de traçar sua própria rota, numa trilha que se desdobra em infinitas possibilidades de caminhos, e mais além, essa percepção multidirecional se daria pela indissociabilidade do artesão, sua vida e seu trabalho (MILLS, 2009, p. 14), tudo isso de modo acessível ao leitor. Nessa concepção, apresentaremos os que consideramos ser o caminho correto para nossa pesquisa.

2.1. SOBRE O TIPO DE PESQUISA

Minayo nos apresenta a metodologia da pesquisa como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 14). Ela é o nosso “fio de Ariadne”, que nos auxilia a enxergar o melhor caminho por entre todas as passagens tortuosas dos labirintos da pesquisa social. A pesquisa social é descrita por Gil como sendo “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26).

Em seu livro *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2008), Gil (dialogando com Seltiz et al. [1967]) nos apresenta as classificações dos tipos de pesquisa, a saber, pesquisas exploratórias, descritivas e

¹ Desconforto permanente para com as marcas sexuais lhes designadas ao nascer.

² O *heteroterrorismo* é aqui concebido como a prática de repulsa e violência por tudo que fuja do modelo dominador hegemônico masculino, onde o “discordante” é marginalizado e violentado em sua subjetividade (BENTO, 2011).

explicativas, o que vem sanar essa questão. Gil traz as pesquisas exploratórias como algo que possui “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Ou seja, onde se busca um aparato inicial de informações a fim de que novas pesquisas surjam para se compreender a questão em sua totalidade. Para o autor, a pesquisa descritiva se pauta em

descrição das características de determinada população ou [...] estabelecimento de relações entre variáveis. [...] Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...]. Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. (GIL, 2008, p. 27)

Assim, podemos conceber a pesquisa descritiva como sendo um alicerce para com relação à “vontade de se mudar o mundo”, no que diz respeito à necessidade de se ater ao alcance e propagação de um determinado fato que precisa ser revisado.

A terceira, em Gil (2008), pauta-se na percepção de que as pesquisas explicativas

contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2008, p. 28)

A pesquisa explicativa se pauta, nas ciências sociais, numa constante observação do fato, pois somente conhecendo o cotidiano do fato explorado é que podemos trabalhá-lo de modo a, dialogando com as leituras acadêmicas do “lado de cá”, estabelecer uma visão que busque compreender o fato.

Com isto, abraçando as concepções de Gil, nos propomos a investigar e descrever o assunto proposto inicialmente, sobre o processo de inserção de um aluno transexual na escola, dialogar com as documentações e levantamentos bibliográficos pré consultados buscando um maior entendimento sobre como se dá o processo de inserção de um aluno transexual no ambiente escolar.

2.2. SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

A Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre está localizada na Zona Leste da cidade de Mossoró, local de baixo desenvolvimento econômico, o que possivelmente gerou índices de violência, além de dispor de infraestrutura precária. Atualmente, ela atende cerca de 500 alunos, com uma média de 30 alunos por turma distribuídos em 9 turmas de fundamental e 7 de médio, sendo sua maioria de comunidades [...] onde os residentes apresentam, em sua maioria, baixa escolaridade e atividades informais. (PPP FN³, 2016, p. 10)

2.3. SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram o menino, cuja identidade ficara decidida por ele como sendo Rodrigo e a coordenadora da escola, que a mando da diretora (que por compromissos pessoais não pode ceder entrevista nos momentos em que nos encontrávamos na escola) ficou enquanto representante da direção.

Rodrigo é um homem trans de 17 anos, estudante do segundo ano “b” da escola, no turno da tarde. Veio para Mossoró para acompanhar a namorada, graduanda do curso de História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, e aqui reside a cerca de um ano.

A escolha por Rodrigo se deu devido a seu grau de escolaridade e a proximidade para com ele, pois já nos conhecíamos, superficialmente, devido à sua namorada. O local onde ocorreram as entrevistas com Rodrigo foi sua própria casa, à escolha do mesmo.

A coordenadora da escola é formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, UERN, desde 2005. A escolha de alguém da direção para a participação da pesquisa se deu devido a necessidade de possuir uma visão da gestão escolar, onde o diálogo “do papel” estaria em consonância

³ Abreviação utilizada para referir-se ao Plano Político Pedagógico da Escola.

com o diálogo verbal da administração, numa tradução real dos ideais da administração da escola. A entrevista com a coordenadora ocorreu numa das salas da direção da escola.

2.4. SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.4.1. ENTREVISTA

Apesar da não obrigatoriedade do uso de entrevistas em pesquisas qualitativas, ela se compõe, quando aliada ao olhar e ouvir de Oliveira (1998), num forte meio para a obtenção de dados devido a sua natureza subjetiva e “humana”. Duarte (2004), apresenta as entrevistas como fundamentais “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215).

Muylaert *et all* (2014, p. 194), apresenta a entrevista narrativa como uma ferramenta não estruturada, que busca uma reconstrução dos fatos pelo ponto de vista do entrevistado, de modo a conhecer a subjetividade do ocorrido. Devido a sua natureza sensível, muitas vezes emotiva, ela tende a despertar um maior reconhecimento ao leitor com relação à história, que atenta-se para as questões emocionais, facilitando a assimilação para com a teoria.

A busca por situar Rodrigo dentro do contexto escolar, por meio de suas trajetórias e significações configura numa situação propícia para a aplicação de entrevista, seja de cunho não estruturado ou narrativo.

Para a realização das mesmas, nos fizemos valer de um pequeno roteiro extremamente flexível onde os entrevistados puderam percorrer por diversos aspectos de sua vida social, profissional e, sobretudo, pelo processo abordado na temática do trabalho.

A análise das entrevistas se dará por meio das instruções de Muylaert *et all* (2014) e Duarte (2004). Partindo de uma organização da fala recebida, a fim de extrair o “noema”, a palavra retirada do âmago íntimo do ser (GEERTZ, 1978) passaremos, em um segundo momento, para organização de categorias de análise a fim de desdobrar o que foi dito e dialogar com os autores. Isso gera “subeixos temáticos” (DUARTE, 2004, p. 222) que aprofundam as análises na fala, gerando uma “tradução” documentada que poderá vir a ser consultada mais vezes (GEERTZ, 1978). Para tal, realizaremos a transcrição das entrevistas gravadas, via Google Drive, e nos utilizaremos de uma ficha de análise de entrevista narrativa.

2.4.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental de um local X, em busca de diretrizes ou leis que subsidiem ações ou pessoas é configurada como uma “luz”, no que diz respeito a legitimidade de ações que devem ser asseguradas a todos. Ao se tratar de um ambiente escolar, alguns planos de governo, leis e diretrizes são de suma importância, como por exemplo, o PNE⁴, o Regimento Interno⁵ e o PPP. Entender esses documentos é entender como a escola deveria funcionar.

Poupart (2012) ao dialogar com Cellard (1991), traz o documento como algo que “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (POUPART *et all*, 2012). Em Gil (2008), vemos que as

fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documento. (GIL, 2008, p. 147)

Com isso, concluímos que ao conseguirmos encontrar documentos válidos, com credibilidade, podemos extrair uma linha tempo-espacial que transpassa as alterações sociais de modo legítimo e prático, auxiliando o trabalho de campo.

⁴ Plano Nacional de Educação.

⁵ Normas internas escolares, criadas para guiar o corpo escolar diante das mais diversas situações que possam surgir.

Para a análise documental, Poupart nos orienta a aplicarmos, inicialmente, uma avaliação crítica sobre a documentação, avaliando o contexto sobre o qual ele foi criado, quais foram seus autores, qual sua autenticidade e confiabilidade perante a realidade, verificar qual sua natureza, seus conceitos chave e sua lógica interna. (POUPART *et al*, 2012, p. 299-303). O segundo passo, a análise em si, se dá pela interpretação acerca dos dados levantados, categorizando as informações necessárias na primeira parte.

Para esse estudo, faremos uso do PPP da escola, disponibilizado em sua versão de 2016⁶, como também as diretrizes internas do ano de 2017, dialogando com as falas dos participantes.

3. QUADROS ANALÍTICOS / COLETA DE DADOS

3.1. SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS.

Quadro I - Entrevista com Rodrigo

Perguntas	Respostas
Como foi na escola no início do processo? (Sobre a inserção no espaço escolar - interação entre colegas e amigos)	“Falar a verdade. Eu nunca, tipo... primeiro ano eu ainda estudei lá, estudei no Ceará, e foi um... é uma coisa que hoje eu reconheço que eu mudei muito. Tipo, eu não tive forças pra chegar na diretora e pedir pra ela mudar o meu nome, por eu eu tenho o direto, hoje em dia a gente pode. É tanto que lá na minha escola, lá no Freitas, o meu nome tá colocado certo na chamada, só não tá no registro por que é conectado com o CPF né, aí não tem como. Mas todo mundo me trata no masculino, todo mundo me chama de Rodrigo e nos papéis tá Rodrigo, nos que realmente dava pra colocar elas colocaram. Mas até o primeiro ano, que foi onde eu estudei lá no Ceará, eu não tive coragem de ir. Acho que é um dos pontos que tipo, tava faltando evoluir em mim em relação a isso e eu me arrependo de não ter falado, porque era, é um direito meu e eu não falei por medo e ‘julgação’ dos outros, medo dos outro julgarem, entendeu? Do que que os outros iam pensar, o que que os outros iam falar de mim pelas minhas costas, por que a gente sabe muito bem que o pessoal não fala na nossa frente, falam nas costas. Quando você passa o pessoal faz piada e tal, esse tipo de coisa... e era exatamente disso que eu tinha medo. E eu acho que foi uma coisa que eu aprendi aqui, tipo, depois que eu cheguei e tipo assim, nessa escola, no Freitas, agora, não foi fácil no começo. No começo eles não quiseram colocar meu nome social aí eu tive que botar a cara a tapa mesmo e eu disse ‘olha, é o seguinte: eu sei muito bem que vocês sabem disso, vocês sabem que eu tenho direito, vocês tão se fazendo de doidos por que vocês acham que eu não sei dos meus direitos, mas eu sei muito bem e assim... ou vocês colocam por bem ou vocês colocam por mal porque, se vocês não colocarem, eu vou processar a escola... eu vou processar porque eu sei que meu nome social pode ser inserido e isso é uma falta de respeito comigo. Eu não vou responder pelo meu nome de certidão, meu nome civil, porque ele não me representa e se eu tenho o direito de usar meu nome social, eu vou usar e eu vou lutar por ele! Então vocês se resolvam aí, eu não vou responder por ele e ou vocês colocam por bem ou colocam por mal’. No outro dia minha matrícula tava feita com meu nome social. Porque eu botei medo neles, porque eu botei minha cara à tapa, entendeu? E assim, foi uma coisa que eu fiz com o cu na mão (risos) mas no outro dia eu soltei o cu (risos), deu certo, olha só?! Tá tudo bem agora”

⁶ Nos foi informado pela coordenação e direção que os documentos sofreram mínimas alterações, somente na quantidade de alunos e formatação, e que eles se utilizavam do mesmo desde 2016.

(Continuação)

Quadro I - Entrevista com Rodrigo

Perguntas	Respostas
Como os professores agem em relação à você e às questões referentes à transexualidade? (Sobre as interações professor-aluno)	“É, só tem alguns professores ainda que as vezes trocam o pronome, me chamam ainda pelo nome antigo mas pedem desculpas e tudo mais, e eu entendo por que é uma questão de adaptação. Pra mim foi. No começo, nos primeiros dias, me chamavam de Rodrigo e eu ‘hã? Quem é Rodrigo?’ aí tipo, é uma questão de adaptação e tá tudo bem... enquanto eu perceber que eles tão sendo sinceros, pedindo desculpa e tal, aí eu vou tá de boa. Agora, a partir do momento que eu perceber que não é bem isso, que eles tão fazendo de propósito, aí eu vou cair em cima porque eu não aceito mais isso não”; “Inclusive, teve um professor que me ajudou muito, ele é meu professor de artes, ele é advogado também, além de ser professor, e eu acho ele muito fofo cara, por que teve um tempo que a gente foi conversando quando eu cheguei lá, e teve um tempo que ele chegou pra mim, assim, e disse assim ‘você não tem vontade de mudar seu nome agora não? Porque eu sou advogado também e eu tenho muito vontade de pegar um caso e tal... então, e a gente arcaria com tudo’ por que você sabe que pra entrar num processo você tem que pagar no final e tal, e ele disse... nossa, ele foi um fofo. Até hoje ele me acolhe muito lá dentro da escola”
Como a direção age com relação a você e as questões referentes à transexualidade? (Sobre as relações humano-gestoras do ambiente escolar)	“hoje em dia a diretora é muito apegada comigo, a diretora ⁷ , e tipo, eu também sou muito apegado com ela, ela é um amor de pessoa e eu acredito que ela até... isso serviu pra ela evoluir também, porque eu tive umas briguinhas com ela e tal em relação a isso mas ela cedeu, ela realmente olhou o meu lado e, nossa, ela realmente é um amor de pessoa hoje em dia, ela e esse meu professor são uns anjos lá de dentro, sério.”

Fonte: autor.

Quadro 2 - Entrevista com a coordenadora⁸

Perguntas	Respostas
Qual seu conhecimento acerca da transexualidade?	Ela alega que, em sua formação, não houve diálogos acerca de questões relacionadas à transexualidade, contudo, ela conhecia sobre a “prática” por que era um tema recorrente. Segundo ela, hoje em dia as pessoas estão cada vez mais livres para escolherem ser o que são, que na escola (como um todo) essa temática vem a ganhar notoriedade recentemente.
A escola possui uma política interna para lidar com situações que fujam do padrão de normatividade?	Ela afirma que não, que ao invés de desenvolver uma prática específica, a escola busca integrar, do modo mais inclusivo possível, a todos, sem bullying, sem violência. A coordenadora diz que com as questões do “homossexualismo”, de Rodrigo e outras “pessoas assim” que possam vir a ingressar na escola, pode ser que haja uma alteração no PPP para casos específicos, mas que o foco da escola é a inclusão e tratar todos como iguais.
Como foi a recepção de um aluno transexual na escola?	Ela afirma que foi um processo tranquilo, que ele só pediu para ser chamado pelo nome social e para haver um tratamento masculino e a escola, discentes e docentes, acataram. Porém, devido a não alteração dos dados documentais em cartório, não foi possível executar a matrícula institucional com o nome social.

Fonte: autor.

⁷ Nome ocultado para preservação da mesma.⁸ Importante ressaltar que a entrevista realizada com ela não teve permissão para ser gravada, atendo-se então à anotações pós ato.

3.2. SOBRE A DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

Quadro 3 - PPP e Regimento Interno em resposta às questões levantadas pelas entrevistas.

Questões	PPP	Regimento Interno
O documento apresenta qualquer referência à respeito a diversidade sexual?	SIM; “Garantir nos estudos das disciplinas curriculares a abordagem de questões da atualidade sob a ótica dos temas transversais: Ética, Sexualidade, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e consumo e Pluralidade cultural” (p. 18)	SIM; Art. 71º III - No âmbito dos componentes curriculares devem permear temas abrangentes e contemporâneos, tais como Saúde, sexualidade e gênero, Vida familiar e social, Direitos das crianças e dos adolescentes [...] Diversidade cultural. (p. 34)
O documento apresenta política interna para lidar com situações que fujam do padrão de heteronormatividade?	Não, no máximo acerca de diferenças, num contexto geral de diferenças; “Ensinar e aprender a conviver com as diferenças permanece como base essencial para construção de uma sociedade democrática” (p. 17); “Garantir um espaço de livre pensamento e respeito, oportunizar ações que favorecem o fenômeno da inclusão e do protagonismo juvenil” (p. 19)	Não, no máximo acerca de diferenças, num contexto geral de diferenças; Art. 5º O ensino ministrado tem como base os seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola. [...] IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância. V - Vinculação entre a educação escolar, trabalho e as práticas sociais: inclusão social contemplando as condições físicas, intelectuais, sensoriais, socioeconômicas, respeitando a heterogeneidade do educando. (p. 05); Art. 62º III - Ser considerado e valorizado em sua individualidade pelos seus educadores e colegas sem discriminação de raça, cor, religião, classe social, credo, política ou outra. (p. 29)
O documento apresenta perspectivas de adaptação para as constantes mudanças sociais?	SIM; “Algumas medidas e ações apresentadas são recentes e por isso estamos cientes de que estamos trilhando o caminho da inovação e da aprendizagem significativa, na perspectiva de alcançar grandes resultados no crescimento cultural dos nossos alunos” (p. 27)	NÃO;

Fonte: autor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações levantadas pelos documentos da escola, em diálogo com as entrevistas, observa-se que nesse contexto a inserção de um primeiro aluno transexual foi levado de forma prática e concisa, sem demais problemas por parte da coordenação, que mesmo com sua falta de políticas internas referentes à população LGBT, buscou adaptar-se à realidade constatada nas suas diretrizes, de tratar todos como iguais.

Para Rodrigo, enquanto estudante transexual, a sua boa recepção se deu pelo coletivo de ações entre sua coragem de “bater de frente” com seus medos e o possível preconceito que enfrentaria por parte do corpo escolar. Isso só se fez possível graças ao seu conhecimento acerca de seus direitos, o que o amparava legalmente. Outro fator que consideramos importante para a boa inserção escolar de Rodrigo, porém não discorrido neste momento - quem sabe em um momento futuro - é o apoio que ele revelou receber de sua família com relação à sua performance identitária;

Com relação à adaptação da política escolar, mesmo com a fala da coordenadora acerca das possíveis mudanças para as demais manifestações identitárias na escola, a realidade local constata outra coisa: uma maquiagem social acerca da importância de se trabalhar a diferença. Pois se a busca por uma sociedade democrática está, segundo o PPP da escola, pautado em aprender a conviver com as diferenças, como isso se fará possível se há a busca de um tratamento igualitário para todos? Estaria a escola, mesmo que com as melhores intenções possíveis, somente colaborando para a política do heteroterrorismo, escanteando essas discussões emancipatórias sobre gênero e sexualidade?

Concluimos o trabalho acerca dessa experiência com o convite à reflexão para uma política escolar interna onde as diferenças sejam tratadas como tais, de modo a transformar a normatividade e possibilitar, por meio do real ensino ao respeito à diferença, o surgimento de uma sociedade capaz de lidar com suas questões sociais plurais, de modo a fugir das maquiagens heteroterroristas.

REFERÊNCIAS

- [1] Andrade, Luma. *Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.
- [2] Bento, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz diferença*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n.2, 2011.
- [3] Duarte, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.
- [4] Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre. *Projeto Político Pedagógico*. Mossoró, 2016.
- [5] Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre. *Regimento Interno*. Mossoró, 2017.
- [6] Geertz, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura* In *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- [7] Gil, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- [8] Mills, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.
- [9] Minayo, Maria Cecília. *O desafio da pesquisa social*, In: *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*/Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes, Maria Cecília Minayo (org). 28. Ed. - Petrópolis, rio de janeiro: Vozes: 2009.
- [10] Muylaert *et all*. *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*. Rev Esc Enferm USP; 48(Esp2):193-199 www.ee.usp.br/reeusp/, 2014.
- [11] Oliveira, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever*, in: *O trabalho do Antropólogo*. 2ª ed. São Paulo/UNESP: Paralelo 15, 1998.
- [12] Poupard *et all*. *A análise documental*. in: *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Capítulo 5

Evasão escolar de mulheres trans e travestis: Uma análise acerca da (in)existência de Políticas Públicas Educacionais

Ana Clara Pinheiro Silva Amorim

Thiago da Silva Rocha

Diana Melissa Ferreira Alves Diniz

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo analisar a questão da suficiência ou não de políticas públicas educacionais voltadas à comunidade de mulheres transexuais e travestis. Dessa forma, buscou-se traçar o perfil dessas mulheres e como o ambiente escolar pode se tornar inóspito para tais, o que o ordenamento jurídico brasileiro traz de medidas protetivas e inclusivas, como os direitos fundamentais são violados por essa problemática, e, ainda, como as relações escolares se encontram dentro de tal perspectiva. Tem-se de norteador o estudo dos papéis de gênero, como estes se relacionam e as consequências da exclusão dos indivíduos transgressores a essas normas. O presente trabalho se deu por método indutivo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, analisando artigos, periódicos, pesquisas e livros acerca do tema, possuindo abordagem qualitativa. Ao final, vislumbrou-se como resultado a insuficiência de políticas públicas inclusivas para esse grupo no âmbito da educação, assim como a violência sistemática ainda presente na Escola.

Palavras-chave: Gênero, Transexuais, Políticas Públicas, Ordenamento Jurídico, Evasão Escolar.

1. INTRODUÇÃO

A definição do gênero alinhado ao sexo biológico se mostra como inerente à sociedade patriarcal ainda predominante na contemporaneidade, em que a performance masculina e feminina são colocadas em posições opostas e heterogêneas, de forma a estabelecer funções sociais e sexuais designadas desde o nascimento. Porém, existem indivíduos que ultrapassam a fronteira entre o alinhamento de sexo e gênero, reconhecidos como transgênero.

De forma que o texto se torne mais nítido, faz-se mister demonstrar que o termo transgênero abarca diversos casos em que um gênero não corresponde a seu sexo biológico. Dentro desse arranjo, as mulheres transexuais e travestis se fazem presentes como principal alvo da violência de gênero, tendo sua definição abordada no desenvolvimento da presente pesquisa.

Nesse sentido, sendo o feminino visto como inferior dentro desse espectro, mulheres trans e travestis são constantemente vítimas de violência e exclusão. Aquele indivíduo que nasce com seu sexo biológico masculino, porém, atravessando aquilo que lhe é estabelecido desde o nascimento, encontra identificação com a feminilidade, tende a sofrer uma rejeição coletiva imposta, sendo marginalizada e prejudicando seus direitos básicos, como a educação, sendo o número de evasão escolar dentre mulheres trans e travestis significativo.

As violências física e psicológica, baseadas pelo reforçamento dos papéis de gênero, promovidas pela própria Escola, levando em consideração a vivência em sociedade patriarcal e machista, são fortes influenciadores dentro de tal processo. Diante disso, considerando os fundamentos constitucionais brasileiros voltados à dignidade da pessoa humana, quais as ações de governo propostas pelo estado brasileiro como forma de prevenir e combater tal discriminação?

Isso posto, buscou-se verificar quais políticas públicas trazem resultado eficaz para diminuição da violência voltada à comunidade trans dentro das escolas, se os professores, pedagogos e funcionários estão aptos a lidar com essa problemática e, ainda, como essas mulheres se encontram dentro do ambiente escolar.

Entender a estrutura e divisão dos papéis de gênero se faz de extrema importância, além de compreender quem são essas mulheres, o que as levam a desistir de sua vida escolar e analisar como o atual processo educacional e o sistema regente influenciam ou negligenciam o alto índice de evasão por parte desta comunidade.

Assim, o presente artigo analisou como a violência sistemática, além da física e psicológica, se encontra como agente na evasão escolar de mulheres transexuais e travestis. Levou-se em consideração o fato de que a escola é um dos principais fatores de formação do indivíduo, devendo, portanto, ser um espaço acolhedor para todos, inclusive para as mulheres trans e travestis, diante do fato de o abandono escolar ser tão recorrente àquelas.

2. METODOLOGIA

Para compreender este processo, no referido trabalho foi utilizado o método indutivo, tendo como ferramentas a observação e experimentação em busca de uma conclusão geral, analisando sua relação (Lakatos e Marconi, 2003). Já a pesquisa foi de natureza bibliográfica com abordagem qualitativa, buscando embasamento em trabalhos na área pedagógica, social e jurídica, de forma a compreender os processos educacionais e sua relação com as políticas públicas.

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram artigos científicos, livros, pesquisas empíricas, sites jornalísticos e voltados a pesquisa e de conteúdo educacional, buscando maior proximidade ao que se constata sobre a realidade da comunidade trans e travesti na escola.

3. DESENVOLVIMENTO

Dentro da temática abordada, se faz mister tratar da questão do Gênero, nos aspectos de norma e transgressão. No momento da descoberta do sexo biológico de uma criança, lhe é atribuído uma significação social: o gênero, culturalmente construído, possuindo atribuição binária de forma mecânica, perpetuando uma associação intrínseca entre sexo e gênero. Para Butler (2003), sendo o sexo biológico um conceito estável e gênero possuidor de significados culturais distintos, pode-se afirmar uma descontinuidade entre a relação de ambos. Assim, restrição imposta de um para o outro se encerra.

Ainda que o sexo biológico tenha um molde estável, o mesmo não pode ser tido como imutável, se considerarmos as diversas mudanças genéticas e cromossômicas encontradas pela ciência. Podemos assim dizer que, tanto sexo quanto gênero recebem significação social mútua e mimética.

Considerando o sistema binário da divisão dos sexos, macho e fêmea, entramos nas atribuições elencadas a cada um. Bourdieu (2012) analisa a construção social dos corpos inserindo-os em um contexto topológico, em que nasce a significação. Baixo, alto, seco, úmido, masculino, feminino são exemplos da relação de oposição entre os gêneros binários e a suposta superioridade masculina se evidencia dentro de tal análise (BOURDIEU, 2012).

A partir disso, a delimitação e a distribuição de papéis sociais se tornam mais nítidos. Mulher é associada a casa, maternidade, obediência, sentimentalismo, fragilidade, inferioridade. Homem se encontra dentro de todas as figuras opostas: trabalho, paternidade, dominação, racionalidade, força, superioridade. Isto podemos chamar de performance, analisando que:

O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente e marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída. Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a aparência da substância é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença. (Butler, 2003, pag. 200, grifos da autora)

Analisando a citação acima e o contexto topológico apresentado por Bourdieu, evidencia-se uma forte dissociação entre sexo e gênero, tendo sua ligação imposta através do binarismo e função social, iniciando-se no papel reprodutivo.

Apesar de uma tendência coercitiva do meio social em exigir a adoção de apenas um gênero que corresponda a sua condição biológica, ambos cindem de forma fluída entre aqueles que não encontram identificação no que se põe enquanto normativo perante seus corpos. Assim identificamos as pessoas transgênero, que ultrapassam o sistema binário de comportamentos, burlando tal barreira ou transitando por entre ela e seus lados opostos.

De forma a trazer mais transparência ao que fora exposto, podemos conceituar como transgênero aquele que possui identificação com gênero variante ao designado no nascimento através de seu sexo biológico. Dentro desse espectro, encontramos as mais variadas configurações, como, por exemplo, a pessoa do sexo feminino que se identifica com o masculino e vice-versa. Ou ainda aqueles que não se enxergam em nenhuma das performances sociais, chamados não-binários.

No presente trabalho, buscou-se uma delimitação quanto ao conceito de mulher transexuais e travesti, traçando-se, de modo geral, como o indivíduo do sexo masculino que possui identificação com o gênero feminino. Apresentando polissemia em sua definição, no Brasil, a palavra transexual se refere aquela que possui o desejo de realizar procedimentos estéticos e cirúrgicos de forma a se livrar de características masculinas e sua genitália (JUNCKES E SILVA, 2009).

O termo travesti, por sua vez, incide sobre aquele que, mesmo adotando signos femininos, utilizando-se de próteses e enxergando-se como mulher, não possui a necessidade de intervenção cirúrgica para a retirada de sua genitália, trazendo uma característica ambígua, confrontando os modelos de heteronormatividade e binarismo (PERES, 2002).

Assim, o termo trans foi utilizado de modo a abranger as mulheres que se enxergam como transgêneros ou transexuais. Já o termo travesti, para dar visibilidade àquelas que não se sentem acolhidas como pessoas transexuais, tanto por seu conteúdo polissêmico quanto pela autoconsciência corporal, em que seu sexo masculino não interfere no seu bem-estar.

Diante do que foi exposto, se faz necessário adentrar na questão das ações governamentais voltadas para prevenir e combater a evasão escolar desse público. O Estado, dentro das suas ações de governo, tem dentre as suas incumbências a criação de Políticas Públicas específicas para cada setor, conceituado como:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, pag. 31)

Não se limitando a uma instituição puramente burocrática dentro desta afirmativa, buscam-se as mesmas como meio para assegurar direitos positivados ou aqueles reconhecidos por parte da sociedade. Saúde, segurança e educação são alguns dos setores de mais necessidade quanto a essas políticas.

Possuindo natureza protetiva e atuando como saneadora de possíveis desconformidades governamentais, as políticas públicas voltadas ao público LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais) vêm tomando forma. No tocante ao termo utilizado, é importante salientar que o mesmo engloba uma minoria ainda em ascensão de direitos, não abarcando somente a sexualidade como também o gênero. Dentro deste grupo, encontramos as mulheres trans e travestis, parcela de maior vulnerabilidade.

Em pesquisa realizada pela organização *Transgender Europe* (TGEU)⁹, revelou-se durante o período do dia 01 de janeiro de 2008 até 31 de dezembro de 2015, 2.006 pessoas trans foram assassinadas, grande parte como trabalhadoras sexuais. Ainda na mesma pesquisa, foram apontadas 802 pessoas transgênero mortas apenas no Brasil, sendo, dentro de tal pesquisa, o país que mais mata pessoas trans mundialmente (TGEU, 2016).

A Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil¹⁰ possui monitoramento das mortes, seja por assassinato ou suicídio, de pessoas trans e travestis, apontando que apenas no ano de 2019, entre janeiro e maio, vinte e nove pessoas trans e travestis foram assassinadas. Em ambas as pesquisas, a maior parte do número de crimes se concentrava contra mulheres transgênero, transexuais ou travestis (Rede Trans Brasil, 2019).

Diante de números tão alarmantes e título de país que mais mata pessoas transgênero, questiona-se o que o Estado vem se prontificando a fazer para alterar tal realidade. Na área da saúde, existe a portaria Nº 2.836 de 1º de dezembro de 2011, intitulada como Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT), aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) no ano de 2009. Tem como principais objetivos ampliar o acesso da população LGBT aos serviços prestados pelo SUS (Sistema único de Saúde), assim como qualificar sua rede de serviços, garantir informação em saúde, reduzir danos a população LGBT, garantir seus direitos reprodutivos e sexuais, entre outras medidas de igual importância (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011).

O Decreto Presidencial Nº 8.727/2016 dispõe sobre o nome social, pelo qual a pessoa se reconhece, garantindo a legitimidade da identidade do indivíduo, tendo os órgãos e entidades administrativas federais, autárquicas e fundacionais que aceitarem o nome social de trans e travestis em seus procedimentos. Também podendo ser requerido o mesmo em documentos oficiais, acompanhado do nome civil, se expresso pelo interessado. Não é necessária a realização de cirurgia de transgenitalização para a realização do pedido de nome social, por autorização pioneira no nordeste realizada pela Corregedoria-Geral da Justiça do Ceará, dispensando a decisão judicial, cirurgia de redesignação sexual, assim como laudos médicos ou psicológicos (BRASIL, 2016).

Ultrapassando o campo administrativo, a lei estadual nº 16.946/2019, também no Ceará, garante o direito ao uso do nome social tanto nos serviços públicos quanto privados, sendo sancionada e publicada recentemente no Diário Oficial do estado no dia 30 de julho deste mesmo ano (CEARÁ, 2019).

As políticas públicas supracitadas são válidas, efetivas e já possuem eficácia no ordenamento jurídico brasileiro, porém, ao direcionarmos a pesquisa a âmbitos mais específicos, referente a atuação das políticas já implantadas, como na educação, o retorno é ainda mais escasso, não se obtendo resposta de lei, portaria, decreto ou qualquer que seja documento referente a políticas públicas alinhadas a Escola.

⁹ Transgender Europe - TGEU: rede europeia de organizações que apoiam os direitos da população transgênero.

¹⁰ Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil (Rede Trans Brasil): instituição nacional que representa, desde 2009, Travestis e Transexuais do Brasil.

Como tentativa de tal, tivemos o Programa Escola Sem Homofobia, desenvolvido pelo Ministério da Educação, caso que gerou discussão acalorada sobre o tema, sendo denominado pelos partidos de posição conservadora como “kit gay”. O material seria composto por elementos como o caderno educador, contendo informações e orientações acerca de sexualidade e gênero, cartazes de divulgação do projeto para atrair atenção dos estudantes, cartas de apresentação para o corpo escolar, incluindo docentes e funcionários, entre outros (CUNHA E LOPES, 2012).

O projeto gerou grande repercussão, sendo suspenso por pressão de parte conservadora do Congresso. Apesar do nome Escola Sem Homofobia, o projeto também se direcionava ao debate sobre gênero, abrindo possibilidades de discussão e esclarecimento sobre o tema que ainda pode ser considerado um tabu perante a sociedade.

Também sofrendo intervenção da bancada evangélica, foi criado o projeto de Lei João W Nery (nome dado em homenagem ao primeiro homem transexual a realizar cirurgia de redesignação sexual no Brasil), ou Lei de Identidade de gênero, idealizado pelo ex-deputado Jean Wyllys e Érika Kokay, em que se reivindicava pleno reconhecimento da identidade de gênero e seu desenvolvimento.

Cotas para pessoas trans em algumas universidades públicas já são uma realidade, como na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), porém tal medida não se encontra protegida por lei, sofrendo múltiplos ataques.

É possível constatar estado de incipiência relacionado as políticas vigentes e aos projetos referentes a pessoas transgênero, sendo necessário relacioná-las aos avanços e aos impactos na vida escolar (ou falta desta) entre mulheres trans e travestis. Faz-se necessário uma profunda busca sobre como se dá o processo educacional dessa comunidade e como a escassez de ações por parte do Estado incide sob o êxodo escolar da mesma, analisando a existência, ou ausência, de dados quanto a evasão escolar e as possíveis violências exercidas a esse grupo dentro da escola.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do que foi colhido ao longo da pesquisa, foi possível encontrar resultados relativos à questão da suficiência ou não de políticas públicas de inclusão para evitar a evasão das mulheres trans e travestis do espaço da Escola, o que passa a ser discutido adiante.

Nesse sentido, percebeu-se que, a partir da necessidade de sobrevivência e os aprendizados consequentes desta, nasce uma corrente de saberes, repassados por gerações, sendo pilar da instituição Escola. Segundo Soares (2012):

A complexidade e diversificação das tarefas das sociedades contemporâneas concorreram para que, no decorrer da história, surgissem diferentes formas de suprir as deficiências nesse processo de socialização direta às gerações mais jovens, como a figura do tutor, preceptor até a escola formalmente instituída. (SOARES, 2012, pag. 144)

Enquanto instituição, necessária para a formação de novas linhas de conhecimento, ambiente de socialização e interação humana, a Escola brasileira ainda reluta quanto a instrução sobre sexo, sexualidade e gênero, tendo o feminismo crítico ensejado o caráter formador do processo educacional e sua inerência quanto ao tema (CRUZ E DOS SANTOS, 2016).

Segundo Paulo Freire (1996), admitindo-se a existência de uma função transformadora e seu caráter vital no desenvolvimento da sociedade, é necessário compreender a educação como forma de intervenção no mundo. Ele afirma que:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, pag.38)

Assim, analisando como os papéis de gênero são reforçados pela Escola, entendemos que há uma perpetuação dessas ideias, assumindo caráter dominante, utilizando o poder transformador para a continuação de tal e inibindo possibilidade de reconhecimento das diversas identidades.

Considerando esse aspecto ainda conservador na educação brasileira, põe-se em discussão como aqueles que possuem uma identidade de gênero dissonante ao modelo binário de identificação se enxergam em sala de aula, além de, considerando o ambiente escolar como uma junção das mais diversas vivências e costumes que compõem o corpo discente, como os alunos que não possuem conhecimento sobre as questões de gênero lidam com essa situação, assim como seus professores, gestores e funcionários.

Entramos em um ponto basilar da problemática, logo que a escola fecha suas portas para tal debate, mas mantém alocados alunos e alunas que convivem como uma minoria incompreendida e vivenciam os possíveis danos da invisibilidade de sua identidade.

Mulheres trans e travestis possuem sua imagem socialmente exposta a de alguém rejeitado pela família, escola, trabalho etc., encontrando, muitas vezes, oportunidades como trabalhadora sexual, expondo-se a riscos de doenças, violência física, exploração e vendo seu corpo como fetiche sexual (Andrade, 2012).

Essa rejeição pelo meio em que vive possui origem na fundação patriarcal e sexista, já discutido no presente trabalho. A transgressão da norma de gênero marginaliza essas mulheres, modificando sua figura de cidadã para aquela que corrompe as morais e costumes da sociedade patriarcal contemporânea.

A ocupação de espaço dessas mulheres no ambiente escolar necessita de atenção especial, haja vista que a utilização dos banheiros escolares pode ser uma experiência de medo e trauma. Andrade (2012), em pesquisa realizada em escolas estaduais com alunas trans e travestis que não conseguiram completar o ensino regular, aponta que:

Apesar de minhas interlocutoras optarem pelo banheiro feminino para realizar suas necessidades fisiológicas, [...] não é o suficiente para que elas tenham acesso a este espaço. Nos questionários aplicados a alunos(as), professores(as) e gestores(as) das três escolas envolvidas, foi respondida a seguinte questão: —Na sua opinião, qual banheiro travesti (biologicamente do sexo masculino) deve utilizar na escola?|. Das três escolas, a maioria (47,94%) dos participantes opinou pelo banheiro masculino, negando o gênero feminino das travestis. Os(as) alunos(as) da Escola —A| (61,53%) e —C| (50%) procederam da mesma forma, assim como os(as) professores(as) (57,14%) e gestores(as) (100%) da Escola —A| e os(as) gestores(as) da Escola —B| (66,66%). Opostamente, 26,71% do geral, consideraram que as travestis devem frequentar o banheiro feminino, sendo a maioria neste caso de alunos(as) da Escola —B| (38,46%) e professores(as) da Escola —C| (66,66%). Mas 21,91% de todos os participantes indicaram que eles não deveriam utilizar nenhum dos banheiros, sendo os alunos das Escolas —A| (15,39%), —B| (23,07%) e —C| (22,22%) professores das Escolas —A| (14,28%) e —B| (60%) e gestores(as) das Escolas —B| e —C| (33,33%). (ANDRADE, 2012, pag. 152)

Dentro deste meio específico avaliado, temos a percepção de que o sexo masculino se sobrepõe a identidade assumida por essas mulheres.

Uma questão pertinente se faz ao analisarmos as políticas públicas já implementadas pelo governo e suas consequências. Foram suficientes para o combate da discriminação contra pessoas transgênero? Segundo estudo realizado por Alves e Moreira (2018), acerca do impacto causado pela utilização do nome social dentro da escola pela estudante Nazaré, traz como resultado certa insuficiência no auxílio da ocupação de espaços pela estudante, além de não possuir influência direta sob as práticas pedagógicas, possuindo cunho de legitimação identitária.

Na pesquisa “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?”¹¹, foi realizado questionários com alunos do ensino médio regular (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ProJovem Urbano (PJU), cerca de 8.283 questionários válidos, mapeando as diversidades e perspectivas dos jovens quanto ao ambiente escolar. Houve resultados dignos de atenção, como quando perguntados sobre pessoas que não gostariam de ter como colegas de classe, 19,3% dos alunos apontaram homossexuais, transexuais,

¹¹ Levantamento coordenado pela socióloga Miriam Abramovay, realizado com apoio de Flacso-Brasil (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e MEC (Ministério da Educação).

transgênero e travestis como parte deste grupo. Quando divididos por sexo dentro deste percentual, 31,3% dos rapazes fazem tal afirmativa, enquanto apenas 8% das mulheres correspondem a tal (MEC, 2015).

Em pesquisa conduzida pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias, na época, presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro conselheiro do Conselho Municipal de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) em Cuiabá, o número se concentra em 82% de evasão escolar de mulheres trans e travestis (Diário de Cuiabá, 2016).

Outra questão pertinente quanto às políticas públicas ativas, no tocante as cotas universitárias, como esperar que mulheres trans e travestis cheguem a universidade se as mesmas não conseguem concluir o ensino médio regular? Vemos uma falta de coerência quanto essa medida, sendo que para chegar a sua finalidade, o processo necessário se faz inalcançável para mais da metade dessas mulheres.

Por tudo isso, resta evidente que, ainda que postas como “infratoras” da moral, mulheres transgênero, transexuais e travestis são pessoas dotadas de dignidade humana. Assim, tais mulheres merecem ter seus direitos garantidos e assegurados pelo Estado, garantindo-se a isonomia material a todos os cidadãos, sem distinções, além de amparo quando são expostas às inúmeras situações de risco.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e levantamentos aqui apresentados se mostraram índices desfavoráveis a essas mulheres, exemplificando a rejeição, preconceito e sua tentativa de fuga do espaço educacional, o mesmo que deveria acolhê-la e instruir ao respeito. A carência de políticas públicas de inclusão é uma forte influenciadora na segregação sofrida por trans e travestis, pois, quando não se ocupa o espaço, trazendo-lhe informação, o mesmo será ocupado pela falta desta, gerando um ciclo de ignorância.

Quando falamos em políticas educacionais voltadas a essa comunidade, chega-se à conclusão de que se é nula. Não existem matérias, campanhas, preparação pedagógica ou qualquer medida voltada para dentro dos muros da escola, o que impede a permanência da população trans e travesti.

Por todo o exposto, foi possível perceber que, enquanto não houver uma intervenção estatal quanto a permanência e processo de aprendizagem das mulheres transgênero, transexuais e travestis, não haverá completa efetivação de seus direitos, e essas continuarão sendo marginalizadas e sem o direito fundamental à escolaridade.

Assim, faz-se essencial um estudo de quais abordagens pedagógicas são necessárias dentro da Escola, assim como capacitação de seus gestores e funcionários, em que uma pesquisa voltada aos recortes de gênero se faça presente, atuando e instruindo, tanto pessoas cisgênero quanto transgênero, para um maior reconhecimento do direito a identidade, que culmine em políticas públicas adequadas para a permanência e desenvolvimento intelectual das mulheres trans e travestis.

REFERÊNCIAS

- [1] Lakatos, Eva Maria; de Andrade Marconi, Marina. Metodologia científica. 2 ed. - São Paulo: Atlas, 1991.
- [2] Butler, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- [3] Bourdieu, Pierre. A dominação masculina. 11 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- [4] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. - São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- [5] Campos, Lorraine Vilela. "Cisgênero e Transgênero"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm>. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [6] Junckes, Ivan Jairo; Silva, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. 2009. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3666/25417_9.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [7] Peres, W. S. Biossociabilidade contemporânea e a expressão travesti. Brasil: Revista de Psicologia da Unesp, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2002.
- [8] Höfling, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. Brasil: Cadernos Cedes, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 13 de ago de 2019.

- [9] Brasil. Ministério da Saúde, portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011. Brasília: 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [10] Transgender Europe. 31st March 2016: Trans Day of Visibility Press Release Over 2,000 trans people killed in the last 8 years. 2016. Disponível em: <https://tgeu.org/transgender-day-of-visibility-2016-trans-murder-monitoring-update/>. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [11] Brasil. Rede Nacional De Pessoas Trans Do Brasil. Disponível em: <http://redetransbrasil.org.br/category/assassinatos/> Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [12] Cunha, C. V.; Lopes, P.V.L. Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.
- [13] Brasil. Projeto de Lei de Identidade de Gênero: Lei João W Nery. Brasília: 2013. Disponível em: <http://prae.ufsc.br/files/2013/06/PL-5002-2013-Lei-de-Identidade-de-G%C3%AAnero.pdf>. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [14] Brasil. Decreto Presidencial nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html>. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [15] Brasil. Lei do Estado do Ceará nº 16.946/2019. Ceará: 2019. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/6725-lei-n-16-946-de-29-07-19-d-o-30-07-19>. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [16] Soares, Elisabete Ferreira. A escola como organização educativa: gestão democrática e autonomia. Brasil: Pesquisa Em Pós-graduação, Série Educação, v. 4, n. 7, p. 143-155, 2012.
- [17] Cruz, Tania Mara; DOS SANTOS, Tiago Zeferino. Experiências escolares de estudantes trans. Brasil: Reflexão e Ação, v. 24, n. 1, p. 115-137, 2016.
- [18] Andrade, Luma Nogueira de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131976/tese%20Luma%20Andrade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de ago de 2019.
- [19] Alves, Claudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Educação, nome (social) e políticas públicas: o caso Nazaré, uma estudante transexual na escola/Education,(social) name and a public policies: the Nazaré case, a transsexual student at school. Brasil: Educação em Foco, v. 21, n. 34, p. 103-123, 2018.
- [20] Abramovay, Miriam; CASTRO, Mary García; Waiselfisz, Júlio Jacobo. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam. Brasília-DF: Flacso-Brasil, Oei, Mec, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/Livroweb_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf. Acesso em: 14 de ago de 2019.
- [21] Almeida, Aline. Evasão entre travestis é bem maior. Diário de Cuiabá. Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=490505> Acesso em: 14 de ago de 2019.

Capítulo 6

O teatro de rua e a abordagem étnico-racial crítica nas periferias da Cidade de Fortaleza

Letícia Tabosa Dias

Rosa Maria Barros Ribeiro

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre a peça “Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negroiro” interpretada pelo grupo “Nóis de Teatro” e sua importância na construção de um pensamento crítico no campo étnico-racial nas periferias da cidade de Fortaleza, tendo como base, principalmente, os estudos de Eliane de Azevêdo e Kabengele Munanga. Este artigo tem como objetivos apresentar uma plataforma histórica da presença negra no Brasil, além de analisar criticamente as relações étnico-raciais no país e apresentar experiências e concepções do referido grupo teatral. Foi identificado ao longo da pesquisa que o coletivo trabalha não apenas para, mas com a comunidade, exercendo importante função social, política e educativa.

Palavras-chave: Teatro de Rua, Negros, Periferia, Criticidade.

1. INTRODUÇÃO

“Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado” (MANGUEIRA, 2019). Esta frase faz parte do samba-enredo da escola de samba carioca Estação Primeira de Mangueira, vencedora do carnaval do Rio de Janeiro de 2019 com um enredo emocionante sobre heróis esquecidos, narrativas não contadas da história brasileira, resume muito bem a verdadeira história do nosso país. Construído à base de sangue e suor negro e indígena, o Brasil já foi e é palco de grandes episódios de resistência. A importância de tal artigo não está restrita apenas a um contexto acadêmico, como também estende-se para uma forma de divulgação do trabalho artístico que é construído nas periferias da cidade de Fortaleza, através do grupo teatral “Nóis de Teatro”. É de fundamental importância tornar ainda mais conhecida tal atividade, que impulsiona o pensamento crítico com relação às questões étnico-raciais nas comunidades da capital Cearense, através de um processo educacional que perpassa os muros das escolas e universidades.

O espetáculo conta a história de Natanael, um negro que nasceu na periferia em uma situação muito comum a de vários jovens brasileiros vivendo em uma situação de violência e opressão que resolve entrar para a polícia militar, o ator narrador é o grande foco e há na peça vários elementos representativos do movimento negro no Brasil com diversas referências aos Orixás.

Em meio a isso, este trabalho objetiva no primeiro instante apresentar uma plataforma histórica da presença negra no Brasil, abordando mais especificamente o contexto educacional e a narrativa sobre o negro, estendendo-se em alguns momentos para o estado do Ceará, tratando das invasões culturais feitas pelos brancos, e as consequências dessas invasões que perpassam até os dias de hoje. Além disso, analisa criticamente as relações étnico-raciais no Brasil, evidenciando e questionando as relações racistas que foram construídas ao longo do tempo, além do papel da consciência negra nesse fato. Por fim, serão apresentadas experiências e concepções do grupo “Nóis de Teatro” trazendo como objeto de estudo os relatos de atores da peça salientando a peça “Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro” e sua influência no pensamento crítico nas periferias de Fortaleza.

2. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso por focar sua investigação na compreensão do grupo “Nóis de Teatro” com relação às suas ações nas periferias. Na pesquisa foram elaborados diálogos com os atores e atrizes do espetáculo bem como espectadores, buscando entender de que modo a peça “Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro” contribuiu para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre si e sobre a sociedade. Buscou-se, nesta pesquisa, trabalhar de modo horizontal, trazendo os atores e espectadores para o centro do estudo. Teve-se como base da fundamentação teórica o livro “Raça: conceito e preconceito” de Eliane de Azevêdo e o livro “Negritude: usos e sentidos” de Kabengele Munanga, dentre artigos de outros autores.

A pesquisa pôde tirar como resultado que, não apenas o teatro, mas a arte como um todo elabora diversos processos formativos que perpassam os muros das casas e escolas e que contribuem, principalmente, para a constituição do indivíduo.

3. CONTEXTUALIZANDO A PRESENÇA NEGRA NO BRASIL

Possuidoras de uma grande riqueza cultural, a África e a história negra como um todo estiveram e estão ausentes do contexto escolar brasileiro, nas escolas aprende-se minuciosamente sobre batalhas, conflitos e disputas políticas no Continente Europeu e nos Estados Unidos da América mas estuda-se muito pouco sobre tais questões no Continente Africano. Diante disso, arriscamo-nos a dizer, que não lembramos em toda nossa trajetória escolar uma aula sequer sobre a história da África, o mínimo que vimos foi basicamente sobre a vinda dos negros para o Brasil, que formam páginas e mais páginas impregnadas de crueldade e desrespeito. Infelizmente, existem muitas incertezas sobre o Brasil escravista, muito disso por conta da queima de todos os documentos relacionados à escravidão, após a Lei Áurea, ordenada pelo ministro da Fazenda em 14 de dezembro de 1890.

Contudo, existem várias pseudojustificativas para a dominação colonial na África, resultado da expansão do mercado e do homem não-histórico sem referências nos documentos escritos.

O homem europeu, diante de toda sua arrogância e prepotência passa a idealizar uma missão colonizadora tratando o povo negro como inferior em diversos aspectos.

Antes da aparição da máquina, tornou-se necessidade econômica o tráfico dos escravos negros, em virtude da invasão da América por parte dos europeus. Existia muita demanda de mão-de-obra barata, e a África, por possuir tecnologia e indústria de guerra relativamente inferior à Europa, tornou-se alvo da escravidão.

A ocupação colonial efetiva da África pelo Ocidente, no século XIX, tentou dismantlar as suas antigas instituições políticas. Alguns reinos resistiram e subsistem até hoje, embora num contexto totalmente diferente. Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham *a priori* desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiraram. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração predispuseram o espírito do europeu a desfigurarem completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. (MUNANGA, 1988, p.9)

Em meio a isso, é válido ressaltar que

Aprisionados em seu próprio ambiente, os negros eram conduzidos aos portos de embarque, negociados, transportados como carga humana nos porões dos navios, vendidos como “peças” nas colônias e explorados ao limite máximo de seus resistências no desempenho do trabalho escravo. (AZEVEDO, 1990, p.37)

Tornando-se agora mão-de-obra indispensável nas plantações, ter um escravo tornava-se sinônimo de riqueza e prestígio social, quanto mais escravos o homem branco tivesse, mais rico e poderoso seria. As jornadas duras de trabalho começavam antes mesmo do nascer do sol, a alimentação era precária, e por qualquer motivo torpe o escravo era punido, com chicotadas em praças públicas que eram assistidas por um público fervoroso, que sentia lapsos de alegria a cada açoite dado pelo senhor em seu escravo.

Quando abordamos a educação, a situação do escravo torna-se ainda pior. Em 1824 a Constituição Imperial previu a educação primária e gratuita para todos, excluindo os escravos, o que retirava uma boa parte da população, mas possibilita o ensino para os negros livres. Dentro desse contexto, a escola era feita para ser um ambiente primordialmente homogeneizador, que tinha a função de civilizar e enquadrar o indivíduo aos padrões desejados, enquanto os filhos de ricos eram educados em casa para não haver uma “mistura” com as crianças negras. Segundo Almeida e Sanchez,

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro, enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição. (ALMEIDA E SANCHEZ, 2016, p. 236)

Após mais de 300 anos a escravidão foi abolida. Muitos negros lutaram para que tal fato ocorresse, mas por conta das páginas não contadas da nossa história, poucos conhecem os verdadeiros heróis por de trás dos brancos que sempre foram homenageados. Infelizmente, muitos não conhecem a história do grande negro cearense Dragão do Mar, atribuem seu nome apenas ao Centro Cultural e não conhecem seu significativo papel na abolição da escravatura. Acreditam, ainda, que a abolição foi fruto da enorme bondade da nobre Princesa Isabel, e não que o pioneirismo cearense foi consequência da resistência de jangadeiros, que recusaram transportar escravos até os navios negreiros que seguiam para o sul do país. Desconhecer a história de Chico da Matilde, o Dragão do Mar, é mais um fruto de muitos anos de negação da história negra nas escolas.

Abolida a escravatura, os ex-escravos encontraram-se sem terem para onde ir, abandonados à própria sorte, levando as heranças da escravidão consigo e a falácia da democracia racial, o negro foi parar nas periferias. Ele saiu das senzalas analfabeto, sem assistência médica, sem habitação e com uma visão distorcida de si mesmo. Entrando posteriormente no período republicano, a instrução de negros foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares. Houve, ainda, a frequência de alunos negros à rede pública de ensino, embora, pela ausência de estatísticas relacionadas a esse pertencimento, não seja possível afirmar a quantidade deles (ARAÚJO, 2007).

No Brasil republicano, apesar de todas as dificuldades impostas ao movimento negro, ele foi o maior responsável pelas vitórias alcançadas no âmbito educacional, através das associações organizadas. Uma das grandes dificuldades impostas ao Movimento Negro, foi durante a ditadura de Getúlio Vargas. Com o Decreto-lei n. 37 de 2 de dezembro de 1937, o presidente dissolve os partidos existentes, proibindo a criação de novos, inibindo as mobilizações do Movimento Negro. Apenas no final do Estado Novo voltaram a surgir mobilizações negras com um caráter educacional.

Diante de tudo que já foi dito, é fundamental afirmar que todo esse contexto trouxe consequências para a constituição do indivíduo e sua negritude até hoje, pois alguns ainda confundem as causas sociais de suas ascensão com supostas causas de incapacidade natural, sendo muitas vezes enganados pela tão repetida falácia meritocrática que basta acreditar em seus sonhos que tudo dará certo. Até porque, na visão mágica daqueles que acreditam nisso, o negro, morador da periferia, que precisa trabalhar e estudar, tem as mesmas chances de ascender socialmente que o branco, rico, morador do bairro de classe média alta. Segundo Munanga (2018), trata-se de desigualdades raciais acumuladas durante muitos anos que nenhuma política pública seria capaz de aniquilar em apenas duas ou três décadas.

O Brasil nada mais é do que o retrato de muitos anos de escravidão, repleto de muitas heranças do período escravista. Tendo no autodesvalor um forte legado de tal período. Com todo esse processo que o indivíduo negro foi obrigado a submeter-se, a visão sobre si mesmo acabou sofrendo influências da concepção escravista.

Assim, a crença no desvalor de si próprio minou o espírito do negro. As sementes das projeções valorativas do branco foram ganhando prestígio na consciência do negro, em detrimento das projeções de seu próprio valor. Ainda hoje, os reflexos dessa introjeção traduzem-se em várias atitudes do negro, conscientes ou não. Por exemplo, até há pouco tempo, era comum os negros violentarem a própria aparência física, alisando os cabelos, a fim de satisfazer uma concepção de belo que não poderia ser sua. (MUNANGA, 1988, p. 48)

O autodesvalor é fruto de mais de 300 anos de açoites, humilhações e depreciação do corpo negro. O corpo, violentado e invadido, e no que diz respeito principalmente às mulheres, abusado sexualmente, traz histórias que apenas o negro pode contar.

Em especial, na arte, foco principal desta pesquisa, temos tantos exemplos que não sobraria espaço para serem comentados aqui. Quando falamos das artes cênicas como um todo, conseguimos lembrar de pouquíssimos atores e atrizes negros que possuem relativo sucesso na mídia. Recentemente, outra polêmica surgiu nesse âmbito, desta vez sobre a novela “Segundo Sol”, apresentada na TV Globo. A narrativa que se passava em Salvador, não possuía atores e atrizes negros, o que gerou muita revolta, pois cerca de 96% da população da Bahia é composta por pessoas de pele negra e a novela não possuía absolutamente nenhuma representatividade. Quando questionados, os diretores afirmaram que Camila Pitanga e Taís Araújo não estavam disponíveis para o papel, deixando a entender que são as únicas atrizes negras no Brasil.

Tratando o assunto desse modo, a Rede Globo comprova que o negro é reconhecido como indivíduo se for embranquecido. Não há aqui uma crítica com relação às atrizes, que também são vítimas de racismo, em especial Taís Araújo que já foi alvo de diversos ataques nas redes sociais, mas sim uma observação sobre ambas possuírem os “traços finos” que são mais tolerados na sociedade, enquanto traços negróides são considerados feios e amplamente rejeitados. Quando há atores negros nas novelas, são colocados em papéis de empregadas domésticas, entregadores, traficantes, ladrões; geralmente as atrizes negras interpretam papéis sexualizados.

Se a novela foi protagonizada no Rio de Janeiro, provavelmente teremos uma negra rebolando em cima de um salto 15 em algum morro do Rio, representando, obviamente, uma rainha de bateria, possivelmente envolvida com algum homem negro que faz o papel de traficante. Se ela frequenta a mansão dos protagonistas da trama, naturalmente faz o papel da empregada que tem um caso com o patrão.

Quando a personagem negra começa a ser percebida como integrante da sociedade, ela surge na cena teatral, ainda, na representação do escravo. Assim, a representação da personagem negra será, nesse momento, a partir de paradigmas raciais - consequência de: criações de personagens que refletem estereótipos raciais, disseminando uma compreensão de inferioridade ou virilidade, ambos representados por seus comportamentos éticos não confiáveis e sua maneira de agir em busca de proveito e vantagem, configurando dentro do espaço ficcional uma espécie de reflexo imagético da personagem negra criada pela ideologia racista. Essa situação se modificará com o surgimento de grupos teatrais, movimentos sociais que irão reivindicar uma identidade negra afirmativa, não estereotipada. (SOUZA, 2017, p. 283 - 284)

Tais estereótipos são, infelizmente, tão presentes, que passamos a nos acostumar com a falta de representatividade existente nos palcos. Somos acostumados a ouvir que o que se passa na televisão é uma representação da realidade, mas fica o questionamento de qual realidade é essa, uma realidade muitas vezes sem absolutamente nada a ver com a que vivemos. A arte, muitas vezes, em vez de ter um papel contestador da prática acaba por reproduzir preconceitos.

3.1. “CAMBURÃO”: EXPERIÊNCIAS, CONCEPÇÕES E NEGRITUDE.

Criado a partir do prêmio FUNARTE de Arte Negra a peça “Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negroiro” surge de pesquisas feitas em comunidades quilombolas do Ceará e do Maranhão. Em especial no Maranhão, através de uma visita à cidade de Codó, onde foi adquirido um maior contato com as religiões de matriz africana e com o movimento Quilombo Urbano. Além da parceria com o Comitê de Desmilitarização da Polícia e da Política, que possibilitou uma maior reflexão sobre o negro na polícia. O título da peça é por conta da música d’O Rappa, de mesmo nome que o espetáculo, pois de acordo com os atores não haveria nome melhor, pois representa um resumo da própria história do Brasil.

Diante disso, a dramaturgia surge a partir de relatos dos atores, tendo como objetivo descobrir onde estava a negritude e que aspectos ela trazia para suas vidas. Natanael, personagem central da peça, é inspirado em dois rapazes, um que teve envolvimento com o tráfico e foi assassinado, tendo o vídeo de seu assassinato circulado pelas redes sociais; e outro que precisou entrar para a polícia militar por questões de sobrevivência.

O ato de buscar e assumir raízes partindo dos atores e atrizes nada mais é que um ato de resistência. De acordo com Munanga (1988), ao lado do confronto aberto entre os dois extremos da sociedade colonial, desenvolve-se nas faixas intermediárias um sentimento de amargura e frustração, e um desejo urgente de contestar a marginalidade e descobrir uma identidade. Contestada a marginalidade e na tentativa de descobrir suas verdadeiras identidades, os atores e atrizes colocam na peça suas histórias reais de racismo e denunciam as consequências de tais atos.

Grande luta e uma das principais bases para a realização da peça, o combate a militarização da polícia é super válido, tendo em vista a polícia militar como forma legalizada de extermínio da juventude negra, sendo a tropa composta pela própria periferia que vai matando-se sem perceber.

Sendo deficiente, o negro deve ser protegido. Legitima-se o uso da polícia e de uma justiça severa diante de um retardado, com maus instintos e ladrão. É preciso proteger-se das perigosas tolices de um irresponsável e defendê-lo de si mesmo. Nesse contexto, a hospitalidade do negro, reconhecida como algo de positivo, decorre também da sua fragilidade e falta do senso de previsão e economia. (MUNANGA, 1988, p. 22 - 23)

Por abordar tão intensamente a realidade do povo negro nas periferias, não são poucos os relatos ao final do espetáculo, onde os atores e atrizes sempre abrem espaço para um diálogo. São histórias tristes e infelizmente recorrentes. De todas que foram ouvidas dos integrantes do espetáculo, a que chamou mais atenção tratava-se de um homem negro e surdo que não ouviu a sirene da viatura e foi abordado violentamente pela polícia, não entendendo nada do que o policial falava. Por não conseguir escutar, foi tratado de modo humilhante e violento. Tendo em vista isso, em um dos primeiros trechos da música que deu origem ao espetáculo, o compositor traz uma frase que resume muito bem a abordagem violenta que houve entre o jovem e o policial: “De frente àquela praça veio os homens e nos pararam, documento por favor, então a gente apresentou mas eles não paravam”.

Tais assuntos ajudam o público a refletir sobre questões étnico-raciais presentes no cotidiano. De acordo com um dos atores, o espetáculo não apenas contribui para o público, mas também para o próprio elenco, pois através da peça ele pôde fazer uma descoberta sobre sua individualidade enquanto homem negro. Com tais reflexões com o público em geral, ele percebeu que na verdade as “brincadeiras” nas quais foi vítima na infância nada mais eram que racismo e que na verdade ele não possuía “cara de marginal”, mas a sua cor foi marginalizada.

Não perceber as “piadas” de cunho racista é fruto de anos de repetição de tais atos que acabaram sendo acomodados à nossa cultura, tornando-se algo enraizado. De acordo com Azevêdo (1990) o racismo na sociedade brasileira é tão implícito nas concepções de relações sociais, que seus protagonistas não se percebem racistas. Toda a carga de herança cultural que modelou a sociedade brasileira é tão fundamentada no racismo, que nem os próprios negros escaparam à assimilação de sentimentos contrários à raça negra.

O espetáculo em si já é marginalizado: são habituais os comentários depreciativos sobre a peça nas redes sociais, ofensas que tratam todo o espetáculo como vitimista, não apenas isso, mas em diversos momentos a polícia é acionada durante a encenação. A maioria das denúncias é sobre os seios de fora das atrizes em determinados momentos da peça, os denunciantes pedem, geralmente, para que haja uma faixa etária adequada para o público. Algumas histórias de denúncias foram relatadas, em algumas, mulheres alegavam que seus maridos não poderiam ver cenas como aquelas. Há também algumas pessoas que já são conhecidas pelo grupo, que fizeram denúncias junto à Secretaria de Cultura solicitando o impedimento do espetáculo, o que não ocorreu, pois o promotor do caso não acatou tal denúncia.

Tratar os seios desnudos como objeto de prazer nada mais é do que a sexualização extrema da mulher, fato recorrente no nosso país, principalmente tratando-se da mulher negra. Azevêdo (1990) traz essa conjuntura como uma herança do período colonial, pois desde tal período prevalecia na sociedade brasileira a idéia de exploração e uso da mulher negra como objeto de eventual prazer. De acordo também com a autora,

[...] a tradição que preservamos dos colonizadores é a de desrespeito ao uso do corpo da mulher de cor, traduzindo na busca do sexo fácil e na comercialização (exibicionista) da nudez da mulata para lucro de empresários. Essas atitudes e práticas tornaram-se tão aclamadas no Brasil que se passou a não perceber o significado racista nelas implícito. (AZEVEDO, 1990, p. 46)

Além do processo formativo que ocorre através da peça em “Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro” o “Nóis de Teatro” como um todo tem papel importante nos processos formativos feitos nas periferias em uma proposta que perpassa os palcos. O grupo oferece constantemente oficinas de teatro para crianças, trabalhando a educação em um processo que atravessa os muros das casas e escolas. Diante disso, é correto afirmar que

A escola, em todos os seus níveis, além de não saber lidar com os problemas sentidos pelos educandos negros, acentua mais ainda esses problemas quando não lhes dá importância ou não opina a respeito deles. Muitas vezes, até mesmo o professor e a professora, ainda que de forma inconsciente, reforçam ideias, nas crianças, de que é normal as pessoas negras serem discriminadas, ajudando a manter comportamentos racistas e contribuindo para o auto-isolamento [...]. (RIBEIRO E SOBRINHO, 2004, p. 141)

O trabalho feito pelo “Nóis de Teatro” ao oferecer oficinas e diversas outras formações para o público, é muito parecido com a proposta do Teatro Experimental do Negro (TEN) que surgiu na ditadura Vargas.

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p. 109)

O TEN traz um caráter tanto social quanto educativo e ao promover um grupo teatral composto por negros ele ganha um caráter de resistência. A arte sempre foi associada à uma perspectiva eurocêntrica, mas aproxima-se do público a partir de um caráter crítico das questões raciais, ela desenvolve um caráter didático. Oferecendo cursos de alfabetização, corte e costura, o grupo teatral cumpre um papel de suprir direitos historicamente negados ao público negro.

Por morarem na periferia e muitas vezes terem a visão de que o lugar onde moram é ruim, a arte traz uma conduta fundamental na formação desses indivíduos, quando a escola em diversos momentos ignora o racismo e o contexto do indivíduo ela reproduz e contribui para o auto-isolamento. Pode-se perceber que, o trabalho da arte em si alinha-se ao processo de formação de sujeitos, principalmente crianças e adolescentes, sendo essas formações dadas de forma crítica onde por mais que o espectador não tenha entendido a peça é trabalhado para que, de algum modo, ocorra um processo de assimilação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhando o teatro da e para a periferia o “Nóis de Teatro” através da peça “Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro” contribui de forma direta com a elaboração de um pensamento crítico sobre a problemática do racismo. Por trazer histórias reais, a peça toca em pontos no íntimo do espectador, o que gera profundas identificações, relatadas através das histórias ouvidas no final do espetáculo. Podemos perceber, também, que a peça contribuiu não apenas para o público, como também para os atores e atrizes que puderam redescobrir-se através da montagem do espetáculo, constituindo-se como meio de percepção de si para eles próprios.

Tal pesquisa foi, não apenas fundamental para compreender os processos formativos elaborados pelo grupo teatral, como também para conceber de que modo a arte pode envolver de forma tão profunda o indivíduo. No que diz respeito às relações étnico-raciais, contribuindo para maior consciência da realidade e mudanças nas representações sociais sobre o Negro no Brasil e o lugar que ocupa na história e nas instituições. Por outro lado o teatro pode produzir inúmeros significados, reflexões e alterações positivas nos discursos e práticas, propiciando reconhecimento e mais respeito para com a população Negra.

Por fim, ressaltamos o caráter educativo da peça de teatro Todo Camburão tem um Pouco de Navio Negreiro, tanto para os atores quanto para os espectadores.

REFERÊNCIAS

- [1] Albernaz, Renata Ovenhausen ; Azevedo, Ariston. Os marginais do direito estatal: a luta multidimensional do Teatro Experimental do Negro (TEN) pelo "direito a ter direitos", nos anos de 1944 a 1968. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, Agosto 2013.
- [2] Almeida, Marco Antonio Bettine de; Sanchez, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, São Paulo, 2016.
- [3] Araújo, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931- 1937). São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.

- [4] Azevêdo, Eliane. Raça: conceito e preconceito. São Paulo: Ática S.A, 1990.
- [5] Domingues, Petrônio. Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói/RJ, n.23, 2007.
- [6] Munanga, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática S.A, 1988
- [7] Munanga, Kabengele. O 20 de novembro e o negro no Brasil de hoje. Jornal da USP, São Paulo, 14 nov. 2018.
- [8] Ribeiro, Rosa Maria Barros; Sobrinho, José Hilário Ferreira. Para além da escravidão, abolição e invisibilidade: resgatando experiências e vivências dos Negros no Ceará. (In) Saberes Populares e Práticas Educativas. Bezerra, José Arimatea Barros; Oliveira, Catarina Farias de; Ribeiro, Rosa Maria Barros (ORGS). Fortaleza: UFC, 2004
- [9] Souza, Julianna Rosa de. Personagem negra: uma reflexão crítica sobre os padrões raciais na produção dramaturgica brasileira. Revista Brasileira de Estudos da Presença, PortoAlegre, Agosto 2017.

Capítulo 7

Identidade étnico-racial no Programa Saúde na Escola: Uma revisão sistemática

Rita de Cassia Dias Nascimento

Carmélia Aparecida Silva Miranda

Cleuma Sueli Santos Suto

Eliana do Sacramento de Almeida

Maria Florência Dias Bezerra Brasileiro

Vaneza Oliveira de Souza

Resumo: Este artigo discute sobre a intersectorialidade entre saúde e educação, através do Programa Saúde na Escola, como estratégia para pensar as relações étnico-raciais. Foi realizado um levantamento das produções científicas existentes sobre relações e identidades étnico-raciais que versavam sobre o Programa Saúde na Escola, considerando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos no âmbito dessa temática. O método adotado foi a revisão bibliográfica, através do levantamento de teses e dissertações encontradas nos bancos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dialogamos ainda, com Botelho, Mohr, Silva e Bodstein, Gomes, Silva, dentre outros autores, além de analisar documentos oficiais sobre o Programa Saúde na Escola e a intersectorialidade Saúde e Educação. Os resultados evidenciam uma lacuna nas pesquisas que tratam das relações étnico-raciais e do Programa Saúde na Escola e, o silenciamento diante desse tema nas práticas intersectoriais, conotando a necessidade de maior interação e ampliação do escopo de pesquisas que relacionem o Programa Saúde na Escola e a temática da identidade étnico-racial.

Palavras-chave: Programa Saúde na Escola, Identidade Étnico-racial, Intersectorialidade. Educação e saúde.

1. INTRODUÇÃO

A interface Saúde e Educação no Brasil apresenta-se atrelada a padrões históricos, sociopolíticos e econômicos nacionais vigentes em cada período histórico, considerando as diversas concepções do termo Saúde. Dessa forma, a educação em saúde surge na escola por meio dos modelos de saúde considerados “Higienistas”, caracterizados por inspeções sanitárias, autoritárias e voltadas a ações verticalizadas. O modelo biomédico apresentou-se como uma medicina especializada e curativa, sendo o uso de espaço escolar para serviços de saúde voltados às ações educativas pontuais descontextualizadas da rede de saúde, o que ainda tem marcado essa intersectorialidade. Posteriormente, principalmente a partir da I Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada no ano de 1978 em Alma-Ata pela Organização Mundial da Saúde emerge uma nova concepção de Saúde caracterizada pelo modelo de Promoção da Saúde com ênfase à contextualização das relações humanas, com bases comunitárias e com respeito à rede intersectorial. O entendimento dos determinantes socioeconômicos e culturais possibilitou novas abordagens no contexto da Educação em Saúde causadas pela ampliação dos modelos de Saúde vigentes no Brasil (GUSTAVO e GALLIETA, 2015; MAINARDI et al., 2013).

Para Mohr (2002), educar em saúde significa ensinar por meio e a partir do tema saúde, com o objetivo de mobilizar experiências cotidianas potentes para desenvolver a autonomia de ação e a capacidade cognitiva dos alunos. Nesse sentido, conota-se, então, importante espaço de visibilidade em educação em saúde, por meio de reflexões acerca da construção social, possibilitando estimular a autonomia dos cidadãos e problematizar discussões acerca de temas como diversidade de gênero, relações étnico-raciais, diversidade e inclusão, religiões, uso de drogas e outras questões que possam engendrar promoção de saúde e prevenção de doenças e agravos.

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi criado em 2007, por meio da Lei 6.286/07 e legitimado pela Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), apresenta-se vinculado aos Ministérios da Educação e Saúde com compartilhamento de responsabilidades entre as unidades de Saúde da Família e das unidades escolares. A necessidade de ações intersectoriais que visam a formação integral dos estudantes por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à Saúde é uma de suas metas e as ações propostas perpassam o combate ao mosquito *Aedes aegypti*, a Promoção de Segurança Alimentar, as Práticas Corporais, a Saúde Ocular, Auditiva e Bucal, o Direito Sexual/Reprodutivo com prevenção às Infecções sexualmente transmissíveis, a prevenção às Drogas, violências e acidentes e, sobretudo, a Promoção de Cultura de Paz e Direitos Humanos (BRASIL, 2018).

Contudo o PSE ainda apresenta práticas verticalizadas e homogeneizadoras, destacando-se por atividades educativas pontuais, desprovidas de possibilidades de reflexão e criticidade entre a comunidade escolar, não impactando nas singularidades da população e na melhoria da qualidade de vida. Faz-se necessário, para minimizar esse vácuo, que o eixo de Promoção de Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos que se fundamenta em valores pautados na igualdade, equidade e universalidade, almejados pela maior parte das pessoas, principalmente quanto ao respeito às diversidades sociais, liberdade política e religiosa e equilíbrio ecológico, buscando atuar na superação das desigualdades, sobretudo diante das relações étnico-raciais existentes, seja amplamente discutido e priorizado pelas pessoas que operacionalizam o programa (BRASIL, 2015).

Nota-se que quanto às relações étnico-raciais, no Brasil, as mesmas ainda são permeadas por etnocentrismos, desigualdades, racismos, intolerância, reverberando na negação de direitos e oportunidades a diversos povos. Assim, na perspectiva da população negra e quilombola, essa conjuntura se torna mais evidente quando se analisa a construção da sociedade e como os negros e brancos são tratados no país. Percebe-se um silenciamento nessas discussões, perpetuando questões que contribuem para tal desigualdade racial imersas historicamente nas relações de poder e de dominação política e cultural. Portanto, a atuação do Programa Saúde na Escola apresenta-se como possibilidade onde tais reflexões possam ser desenvolvidas em comunidades escolares.

Nessa perspectiva, buscou-se conhecer as produções científicas existentes que tratam das relações étnico-raciais no Programa Saúde na Escola e assim responder à seguinte questão: Quais pesquisas apontam o PSE como estratégia para a abordagem da identidade étnico-racial? O objetivo deste artigo é conhecer as produções que tratam sobre relações e identidades étnico-raciais que versavam sobre o Programa Saúde na Escola. Dessa forma, pretende-se apontar o que se discute a respeito da potencialidade deste Programa no tocante ao eixo de Promoção de Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos na perspectiva da identidade étnico-racial da comunidade escolar.

É imperioso salientar que o presente estudo integra-se à primeira etapa da pesquisa de Mestrado¹² intitulada: *Comunidade Quilombola de Mucambo dos Negros: Identidade étnico-racial no Programa Saúde na Escola – Miguel Calmon-BA*, que propõe conhecer como os saberes populares de saúde podem contribuir para as práticas do Programa Saúde na Escola na perspectiva étnico-racial. Tal recorte, possibilitará uma melhor compreensão acerca dos estudos realizados, identificação das filiações teóricas bem como dos principais resultados. Buscando, assim, fomentar novos estudos quanto às possibilidades de formação e atuação nas questões étnico-raciais.

Para a apreensão das questões pertinentes ao objeto deste artigo, foi utilizada uma metodologia pautada na revisão bibliográfica, por meio do levantamento de teses e dissertações no banco CAPES e BDTD, a partir de pesquisas que se aproximam do nosso objeto de estudo. Diante dessa conjuntura, o estudo torna-se relevante no que tange a possibilidade de adquirir novos conhecimentos sobre as potencialidades do Programa Saúde na Escola para a temática da identidade étnico-racial.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado neste trabalho foi a revisão bibliográfica, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, que consiste em definir a pergunta, buscar evidências, estabelecer critérios, conduzir e comparar buscas, aplicando diferentes parâmetros, além da análise da qualidade metodológica dos estudos e apresentação de resultados. Portanto, foram coletadas informações no site da CAPES e BDTD, considerando as teses e dissertações publicadas entre 2007 e 2019, com pesquisas que se aproximam da temática e foco do nosso estudo.

A pesquisa foi realizada entre os dias 20 de junho e 2 de agosto de 2019, com utilização dos descritores "PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA" e "IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL", ressalta-se ainda o uso das aspas e do operador booleano AND para auxílio neste levantamento. Devido à aproximação dos termos com "SAÚDE NA ESCOLA" e "RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL", foram realizados mais quatro acessos na base de dados com esses novos descritores e seus cruzamentos.

Os critérios de inclusão foram estudos que agregavam os descritores supracitados, com recorte temporal de 12 anos (2007-2019). A escolha do recorte justifica-se por se tratar de um Programa implantado em 2007. Utilizamos como critérios de inclusão estudos decorrentes de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado, relacionados às áreas de Ciências Humanas, Educação, Saúde e Multidisciplinar, realizados em todo o país, que abordassem a temática da identidade étnico-racial e do Programa Saúde na Escola. Como critérios de exclusão, trabalhos cujas discussões não perpassavam o objetivo deste estudo.

3. DESENVOLVIMENTO

O Programa Saúde na Escola (PSE) consiste numa Política Interministerial entre Saúde e Educação que busca, além da promoção de Saúde e prevenção de doenças, tratar, sobretudo, da formação de uma escola cidadã no que tange discentes e docentes, enquanto sujeitos de direitos. Segundo o Ministério da Saúde, aponta-se como uma estratégia de fortalecimento e interação das políticas de saúde e educação, abrangendo profissionais das referidas áreas, além da comunidade escolar (BRASIL, 2018). Dessa forma, o PSE conota possibilidades exequíveis de ações intersetoriais que podem promover uma melhor qualidade de vida para o indivíduo e sociedade.

Nesse vértice, o PSE apresenta uma proposta de atividades pautadas em doze eixos, que perpassam o combate ao *Aedes aegypti*, a promoção de práticas corporais e atividades físicas, a alimentação saudável, a prevenção ao uso e drogas, a promoção de cultura de paz, cidadania e direitos humanos, bem como ações que abrangem sexualidade, situação vacinal, além de saúde bucal e ocular (BRASIL, 2018).

Diante da amplitude de temas, pondera-se que a rede intersetorial pode não se restringir à Educação e Saúde visto que de cada ação podem emergir necessidades, levando a possível ampliação dessa rede, sobretudo, envolvendo questões sociais. Pode-se dizer, que a intersetorialidade requer uma comunicação efetiva entre os atores para garantir essa inter-relação da saúde, da educação e comunidades. Neste contexto, fica claro a mútua responsabilidade frente ao alcance dos objetivos do PSE. O mais importante é

¹² Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade -MPED - Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina-BA. Tal pesquisa é desenvolvida por Rita de Cássia Dias Nascimento sob orientação da professora Carmélia Aparecida Silva Miranda.

constatar que tais intervenções promovidas por essa pluralidade de conhecimentos e interfaces proporcionam uma intercambialidade de saberes mais dialógicos e contextualizados.

Apesar da concepção de integralidade, o PSE ainda apresenta características verticalizadas e homogeneizadoras sem a devida discussão acerca das especificidades e diversidades regionais, étnicas, de gênero, religiosa, cultural, entre outras. No que tange tais pluralidades, destaca-se a potencialidade deste programa em discussões sobre tolerância, respeito, identidade, busca pela cidadania e dos direitos humanos básicos, bem representado pelo eixo de Promoção de Cidadania, Cultura de Paz e Direitos Humanos.

Cabe, assim, às equipes intersetoriais a compreensão da necessidade dessa articulação de modo que os profissionais, possam trabalhar em parceria a fim de melhorar a efetividade das ações que busquem fomentar discussões e reflexões, que reverbere numa sociedade mais crítica e consciente de seus pertencimentos e de seu papel social. Nesse sentido, um dos aspectos importantes que pode subsidiar as discussões no eixo Promoção de Cidadania, Cultura de Paz e Direitos Humanos do PSE, é a reflexão quanto a diversidade étnico-racial e identidade dos indivíduos, como temas complexos que merecem atenção tanto dos profissionais da saúde quanto da educação, considerando que o processo de construção das identidades é algo complexo, dinâmico e contínuo.

Para Woodward (2014) e Hall (2014), a identidade é definida pela diferença, produzida no âmago de relações de poder e traduzem o desejo de acesso aos bens sociais, por um grupo, de forma privilegiada, hierarquizando os demais grupos, a saber o “outro”, o diferente, o indesejado, o inferior. Nesse vértice, a identidade étnico-racial do povo negro – foco deste estudo – sofre influências herdadas, embora não determinantes, em sua construção e carrega o olhar de seu grupo étnico-racial ou dos indivíduos que o compõem e sua relação com o outro.

Outro fator a ser considerado, segundo Gomes (2005), é que a elaboração da identidade étnico-racial apresenta não só uma dimensão subjetiva e simbólica, mas perpassa por um sentido político. Ao afirmar politicamente sua identidade étnico-racial o povo negro busca dar visibilidade às suas especificidades, singularidades e as diferentes discussões que a sociedade com seus atores sociais realizam a respeito dessas relações. Contudo, percebe-se que os interesses hegemônicos e dominantes subjagam e silenciam as diferenças e singularidades culturais desse grupo. Este cenário leva muitas vezes a contextos de desigualdades e exiguidades dos direitos fundamentais, como o acesso à saúde, ao cuidado, à vida e à dignidade, ao traduzir as ideias do embranquecimento, favorecendo a conjuntura do genocídio silencioso, fundamentado no preconceito racial.

Portanto, a compreensão dos processos históricos e culturais que produzem imagens e representações sobre a população negra esboça um fator integrante na constituição de suas identidades, assim como na forma como são vistos por outros grupos. Sob essa ótica, o reconhecimento da identidade negra e quilombola promove a luta consciente, muitas vezes fomentada pelos movimentos sociais, por lideranças comunitárias, potencializando a legitimação de sua cidadania representada na valorização das especificidades destes grupos étnicos, de suas ancestralidades e manifestações culturais, fortalecendo a autoestima e sobretudo o respeito às diversidades.

A importância do reconhecimento da identidade étnico-racial enquanto símbolo político, é notória, contudo, essa discussão, por vezes, é relativizada sem contemplar a percepção das especificidades do segmento negro, fortalecendo o mito da democracia racial. Ratifica a necessidade, portanto, da preparação adequada dos profissionais de saúde e educação para que haja a desconstrução da visão eurocêntrica e avaliação crítica do seu contexto, diante das diversidades/diferenças com os quais convivem cotidianamente.

Essa intersetorialidade aponta a possibilidade de (re)conhecimento da legitimidade dos diferentes saberes dos povos negros e quilombolas, possibilitando ações com a intencionalidade de promover a igualdade de acesso e oportunidades, como o livre exercício da cidadania (BOTELHO, 2007). Sob esta ótica, emerge como alternativa de discussão étnico-racial, o PSE que apresenta em um dos seus eixos a Promoção de Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos, buscando dialogar intersetorialmente na garantia dos direitos humanos compartilhada entre os setores da saúde e educação.

O PSE, na perspectiva de abordagem da identidade étnico-racial, apresenta a proposta de fomentar o (re)conhecimento entre os sujeitos. No entanto, necessita de um olhar diferenciado para esta questão a fim de fortalecer as ações que envolvem a concepção integral da saúde e educação com a proposição de projetos e práticas pedagógicas de educação em saúde, como também políticas públicas que promovam a cidadania, a proteção dos direitos e o envolvimento de todos os atores. Portanto, a melhor maneira de

compreender esse processo é considerar que a identidade étnico-racial é construída no entrelaçamento entre aspectos sociais e individuais. Não se trata somente de uma questão fenotípica, no sentido de valorização da corporeidade e estética negra, mas de uma desconstrução das referências negativas produzidas historicamente e a desnaturalização das desigualdades raciais como um percurso para engendrar representações positivas das populações negras (GOMES, 2005).

Sendo assim, aspectos relacionados às identidades étnico-raciais constituem uma vertente que deve ser discutida nos mais diversos âmbitos sociais, sobretudo na área da educação e saúde. A partir da articulação intersetorial do PSE, na perspectiva do eixo de Cultura e Paz, Cidadania e Direitos Humanos é possível instituir um processo de reeducação do olhar sobre o povo negro que vai além da proposta de debater sobre discriminação e situações socioeconômicas, abrangendo também a reflexão e problematização das questões raciais. Portanto, a intersetorialidade é um meio factível de favorecer a problematização das relações étnico-raciais no âmbito da saúde e educação, ascensão da autoestima por meio do acesso com qualidade à saúde e educação e desconstrução de estereótipos, contribuindo para a equidade e o respeito na garantia dos seus direitos e plena cidadania.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca realizada nos bancos de teses e dissertações da CAPES e BDTD, foi elaborado o Quadro 1 o qual relaciona os trabalhos encontrados por cada descritor utilizado e número de trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Relação de Trabalhos encontrados por descritores nas áreas de Educação, Saúde e Multidisciplinar

Descritores	CAPES		BDTD	BDTD com filtro	Trabalhos Selecionados
	CAPES	com filtro			
"Identidade étnico-racial"	76	55	42	38	01*
"Programa Saúde na Escola"	192	184	76	76	01*
"Relação étnico-racial"	04	04	02	02	-----
"Saúde na Escola"	384	335	608	608	01*
"Identidade étnico-racial" AND "Programa Saúde na Escola"	01	01	00	00	01*
"Identidade étnico-racial" AND "Saúde na Escola"	01	01	00	00	01*
"Relação étnico-racial" AND "Programa Saúde na Escola"	00	00	00	00	-----
"Relação étnico-racial" AND "Saúde na Escola"	00	00	00	00	-----
TOTAL: 01 trabalho selecionado. Sendo que este estudo (01) foi encontrado e escolhido, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, nas diversas buscas realizadas.					

Fonte: Autoras (2019).

Verificou-se que após a busca e cruzamentos dos descritores, com auxílio do operador booleano (AND), encontrou-se o mesmo estudo que se fazia presente em diversas modalidades de rastreamento e que contemplou os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. O estudo intitulado ENTRE SILÊNCIO E DIZERES: *a construção da identidade negra na Educação Infantil*, de autoria de Anna Clea Ferreira Dias, foi resultado de uma Dissertação Programa de Ciências da Saúde e Biológicas, da Universidade Federal do Vale do São Francisco. A supracitada pesquisa propôs uma análise sobre as possibilidades da temática racial na Educação Infantil, em uma escola municipal na cidade de Petrolina e de que modo esta inserção pode influenciar na construção da identidade racial para as crianças negras, apontando como o Programa Saúde na Escola pode potencializar o debate sobre as questões raciais.

Defendida em 2017, a pesquisa da autora Anna Clea Ferreira Dias é fruto de uma instituição pública – Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), ratificando, assim, a importância de pesquisas provenientes destas entidades que retratam compromisso tanto com a produção do conhecimento, quanto com os processos do comprometimento social e engajado às estruturas cognitivo-emocionais dos participantes.

A proposta metodológica do estudo de Dias foi a abordagem qualitativa com o método cartográfico para tanto, utilizou-se de múltiplos dispositivos para coleta de dados, a exemplo dos registros em diários de campo bem como as Rodas Narrativas. Em suma, concluiu que há um silenciamento acerca de situações de preconceito que impossibilitam, na maioria das vezes, práticas de empoderamento que deve favorecer as crianças negras a construir uma identidade racial positiva. A autora refere que o Programa Saúde na Escola foi potencializador fundamental nas ações propostas.

A partir da aproximação com a escola através do PSE, no seu estudo, Dias por ser profissional de saúde conseguiu estabelecer um vínculo com a instituição, propondo situações onde eram problematizadas questões como corpo, cabelo, preconceitos, estereótipos expressos em discursos de alunos, familiares, profissionais de saúde e professores, além de materiais como livros de literatura, projeto político pedagógico da escola que silenciavam diante da presença dos estudantes negros. As intervenções propostas pela psicóloga tinham o objetivo de construir novos olhares para/pelos estudantes negros, melhorando sua autoestima, contribuindo para a construção de identidades positivas sobre si e seu grupo.

Ainda em seu estudo, a autora se debruçou sobre a potencialidade da intersectorialidade Saúde e Escola e descreveu as pistas da construção do seu trabalho frente a essa parceria, explicitando muitos resultados positivos da intervenção, evidenciados por meio dos desenhos das crianças que revelaram sentimentos de valorização de suas características físicas, acompanhadas de melhoras na autoestima e rendimento escolar.

Cabe ressaltar que a efetivação da pesquisa de Dias sobre este tema, ainda pouco explorado, resulta da implicação de uma pesquisadora mulher, negra e nordestina. Lugares estes que destacam o envolvimento profundo da pesquisadora acerca do seu olhar para a realidade e o quanto se permite, por meio da pesquisa engajada, engendrar processos formativos e autoformativos, premissas essas do método cartográfico. Observa-se, ainda, uma intensa implicação pessoal da pesquisadora, que explicita essa característica nos textos produzidos, deixando claro que, no processo de investigação, a pesquisadora e participantes analisam os dados e são analisados, afetam e são afetados, contínua e simultaneamente por meio do mapeamento e análise das falas, discursos, narrativas, observações (SILVA et al., 2018; PIMENTA, 2018). Esse processo ganha sentido nas falas de Deleuze e Guatarri (1997), quando afirmam que a cartografia possibilita um processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR), próprios deste método, favorecidos pelos constantes movimentos de deslocamento dos sujeitos cartografados.

O contexto da autoria feminina, corrobora a premissa de que há um movimento crescente de visibilidade e incremento na produção acadêmica pelas mulheres, reverberando em aumento de pesquisas nos níveis de graduação e pós-graduação. Contudo, no que tange ao aspecto étnico-racial ainda que haja um acréscimo nas produções acadêmicas, prevalece a necessidade de políticas pautadas na equidade de gênero e raça, visando explicitar questões encobertas por discursos meritocráticos da cultura científica que transformam problemas estruturais em individuais. Portanto, espera-se um crescimento na visibilidade das produções de intelectuais negros, mulheres e mulheres negras visto que são pautas permanentes das lutas do movimento negro, feminista e feminista negro pela inserção de suas produções na graduação e pós-graduação, entre outros (LIMA et al., 2015; ARTES; CHALCO, 2017).

Assim, o ponto forte que dialoga intimamente com o estudo em curso da dissertação intitulada *Comunidade Quilombola de Mucambo dos Negros: Identidade étnico-racial no Programa Saúde na Escola – Miguel Calmon-BA*, se refere à percepção da autora de que o PSE é um forte aliado no desenvolvimento de ações para o reconhecimento cultural e de identidades, e que pode contribuir na valorização e respeito às diferenças, no trato com a diversidade e igualdade racial, bem como no combate ao racismo estrutural, preconceito e discriminação, visando a Promoção da Cidadania e Direitos Humanos.

Apesar de ter encontrado apenas 1 pesquisa que coadunasse com o objetivo do presente estudo, observou-se na trajetória das buscas realizadas, trabalhos que incorporavam a identidade e a relação étnico-racial no âmbito da Educação, contudo sem o comprometimento intersectorial da área da Saúde materializada por meio do Programa Saúde na Escola que perfaz o objeto deste artigo. Associado a este cenário, ressalta-se ainda que, no contexto da Educação, não se considera o Programa Saúde na Escola como de competência intersectorial, mas como ação de responsabilidade prioritária do setor da saúde. Santos (2017), em sua dissertação intitulada *As ações do Programa Saúde na Escola na perspectiva dos*

profissionais da saúde e da educação, aponta a ausência de articulação entre a escola e a unidade básica de saúde para execução das ações do PSE, reverberando na dificuldade de efetivação da intersectorialidade necessária.

No campo das Ciências da Saúde não foram encontrados estudos voltados para discussões sobre identidade étnico-racial, evidenciando a relação de invisibilização dessa temática nas ações do PSE, as quais acabam priorizando ações preventivas e de campo assistencial, conotando a visão positivista e biomédica sem o olhar holístico para questões que ressaltem a subjetividade e proposições que tratem de Cidadania, Cultura de Paz e Direitos Humanos.

O escasso resultado sobre estudos referentes a temática abordada, Saúde Escolar e Identidade Étnico-racial, pode estar relacionado ao fato de que há uma aceitação por parte de alguns segmentos da sociedade do mito da “democracia racial”, que leva a acreditar que inexistem conflitos em relação à diversidade étnico-racial, fortalecendo a suposta existência de uma harmonia racial. Contudo, os dados estatísticos evidenciam desigualdades raciais engendradas pelos processos históricos de discriminação e exclusão (GOMES, 2005). Concebe-se, portanto, a relevância e necessidade de fomentar discussões quanto a esta temática no mais diversos espaços no sentido de combater o racismo estrutural buscando a promoção de uma sociedade equânime e mais justa pautada no respeito às diversidades, superando preconceitos e discriminações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos apresentados frente a escassez de estudos que analisam questões étnico-raciais na perspectiva do Programa Saúde na Escola revela-se a necessidade de tensionar esse debate a fim de instigar profissionais das duas áreas, a (re)pensarem alternativas para um trabalho realizado a várias mãos, de forma integrada e colaborativa.

Essa realidade nos faz refletir, também, que ainda prevalecem os silenciamentos no que diz respeito às questões étnico-raciais, tanto no âmbito da saúde quanto da educação, seja por falta de conhecimento ou pelo racismo estrutural e preconceitos produzidos socialmente, que invisibilizam as necessidades das pessoas negras tanto no que se refere à questões de saúde como de educação, trabalho, segurança e lazer, requisitos mínimos para uma vida com dignidade. Tais aspectos não se distanciam das questões identitárias, uma vez que as identidades individuais e coletivas são atravessadas pelas relações de poder estabelecidas sócio, histórico, culturalmente, produzindo significados do que somos como pessoa e coletividade.

Apesar da lacuna nas investigações sobre a temática, consideramos a relevância do único estudo selecionado. Pois, para a pesquisadora, engendra-se deslocamentos e olhares caleidoscópicos acerca da temática, diante do contexto vivenciado, reverberando em um processo que impacta diretamente na qualificação profissional e na melhoria da assistência profissional. No que tange a relevância acadêmica, a partir de estudos similares, há a possibilidade de suscitar novas pesquisas e novos saberes. Já no que tange a relevância social, por ser um estudo engajado e interventivo, proporciona o fortalecimento das redes intersectoriais na formação de cidadão críticos e conscientes e na expansão de discussões acerca da Promoção de Cidadania e Direitos Humanos na perspectiva étnico-racial.

Em suma, sinaliza-se a necessidade de investimentos em novas pesquisas que tratem das questões étnico-raciais e Rede Intersectorial, evidenciando-se, portanto, o mérito do tema para o desenvolvimento da pesquisa, cuja revisão bibliográfica trouxe novas compreensões acerca da temática explicitada.

REFERÊNCIAS

- [1] ARTES, Amélia; CHALCO, Jesús Mena. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1221-1238, out./dez., 2017. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201702152528.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- [2] BOTELHO, Denise. Lei nº 10. 639/2003 Educação quilombola inclusão educacional e população negra brasileira. In: Brasil, Ministério da Educação - Salto para o Futuro. Educação Quilombola. Boletim 10. p.15. jun. 2007. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.
- [3] BRASIL, Ministério de Saúde. Caderno temático - Direitos Humanos. Versão Preliminar. Programa Saúde na Escola. Brasília/ DF, 2015.

- [4] BRASIL, Ministério da Saúde. Documento norteador: Indicadores e padrões de avaliação – PSE Ciclo 2017/2018. Brasília/ DF,2018.
- [5] DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. Capitalismo e esquizofrenia. Tradução Peter PálPelbart e Janice Mil platôs Caiafa. São Paulo: Ed. 34, v. 5, 1997.
- [6] DIAS, Anna Clea Ferreira. Entre silêncio e dizeres: a construção da identidade negra na educação infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e Biológicas) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE, 2017.
- [7] HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- [8] GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- [9] GUSTAVO, L.; GALIETA, T. Da Saúde de ontem à saúde de hoje: a formação de professores desde a história natural às ciências biológicas no Brasil. Rev. Educ. Cie. Tec., Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 197 - 221, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n2p197>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- [10] LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. Gênero, Niterói, v. 16, n. 1, p. 11-31, 2. sem., 2015.
- [11] MAINARDI, N.; PEREIRA, I. M. T. B.; PELICIONI, M. C. F. Educação e saúde na modernidade e pós-modernidade: um resgate da história. Rev. Extensão em Foco, n. 8, 2013.
- [12] MOHR, A. A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências. 2002. Disponível em: https://sites.usp.br/nupic/wpcontent/uploads/sites/293/2016/05/Tese_ADRIANA_MOHR.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.
- [13] PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pesquisas em educação: A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas, v. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- [14] SANTOS, Lucia de Fátima da Silva. As ações do programa saúde na escola na perspectiva dos profissionais da saúde e da educação. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comunidade) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- [15] SILVA, Ana Lúcia Gomes; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para a pesquisa em educação. Revista de Educação, Ciência e Cultura, UnilaSalle Editora, Canoas, v. 23, n. 2, p. 13-27, jul. 2018.
- [16] SILVA, Carlos dos Santos; BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em promoção da saúde na escola. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 6, p. 1777-1788, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1777.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- [17] WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 8

A representação do negro no espaço escolar em Parintins (AM): Por entre negações e silenciamentos

Marcianne Souza da Silva

Dilceanne da Silva Coelho

Vinícius Melo de Freitas

Maria Audirene de Souza Cordeiro

Izane Souza Fonseca

Resumo: Este artigo socializa o resultado de um projeto de pesquisa cujo objetivo era analisar a representação do negro em uma escola pública municipal de Parintins (AM). A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada de junho de 2018 a agosto de 2019. A partir da observação participante, buscou-se registrar a representação do negro em cartazes, murais, livros didáticos e material bibliográfico, assim como identificar outras formas de referência imagética, iconográfica e/ou conteúdista às culturas de matriz africana no espaço escolar. A análise dos dados, a partir de Santomé (1995), Cavalleiro (2003), Saul (2008), Santos (2013), Sacristan (2013) e Munanga e Gomes (2016), permitiu constatar que, apesar da Lei 11.645/2008 determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, esse conteúdo não foi trabalho nem mesmo referenciado pelos(as) professores(as) durante o período da pesquisa; quase não há referência à cultura negra na escola; os livros didáticos utilizados trazem pouca informação sobre os negros; os docentes se limitam, como recurso pedagógico, a esses livros, e, por isso, acabam reproduzindo uma visão reducionista do papel do negro na história do Brasil. Além disso, apesar de haver livros de literatura científica sobre a luta do povo negro pelo reconhecimento de territórios quilombolas e da cultura negra na biblioteca, não há registro do corpo docente e discente da escola os terem consultado.

Palavras-chave: Representação do Negro, Espaço Escolar, Ensino Fundamental I, Amazonas.

1. INTRODUÇÃO

As culturas originárias de matrizes africanas que formam a sociedade brasileira devem ser evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem suscitando o reconhecimento do processo histórico e das contribuições dos povos africanos para a composição do Brasil. Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 18), para entender “nossa” história e “nossa” identidade é preciso começar pelo estudo de todas as suas matrizes culturais”. Contudo, apesar das grandes contribuições dos povos negros para a formação do Brasil, ainda há o preconceito arraigado nas atitudes de uma sociedade que não se reconhece como descendente da miscigenação que constitui o povo brasileiro.

O entendimento sobre as contribuições da cultura negra passa pela escola que, como instituição formadora, deve incluir no currículo o máximo de informações sobre esses povos a fim de que os alunos possam reconhecer e respeitar os aspectos culturais deles e, conseqüentemente, não perpetuar na sociedades atitudes de preconceito e discriminação racial.

Para Chemim e Petruski (2013, p.3) “o preconceito é entendido como uma ideia pré- concebida sobre algo. Em geral, se manifesta através de atitudes discriminatórias contra pessoas, credos, cultura, forma de pensar ou agir”. Dessa maneira, a escola deve ser mediadora do processo reflexivo para evitar este tipo de atitude. “O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas está presentificado no consciente e no inconsciente, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem especular preconceituosa apresentada” (SANTOS, 2013, p. 18993).

De acordo com Souza, Lopes e Santos (2007, p.5) “é nas interações que a criança internaliza os estereótipos negativos ligados ao negro, construídos no imaginário social, sendo disseminado pelos veículos de comunicações e reproduzidos pela escola”.

Mesmo com todas as lutas do povo negro pelo reconhecimento de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, ainda se verifica a existência de representações do negro com inferioridade e de forma negativa quando comparado a cultura branca. Na literatura ainda está presente a representação negra como negadora da própria cultura e que busca sempre se igualar ao branco.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada numa escola de Ensino Fundamental no município de Parintins (AM) que analisou como o negro era representado no espaço escolar, considerando tanto o espaço físico quanto a prática pedagógica.

O texto traz a discussão acerca da representatividade negra no espaço escolar, bem como a análise do preconceito arraigado nos livros didáticos que são reproduzidos pelos docentes nas salas de aula. Nesta perspectiva, (SANTOMÉ,1995, p.172) defende que “um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”.

Como resultado deste estudo, constatou-se que, apesar de a Lei 11.645/2008 determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, esse conteúdo não foi trabalhado nem mesmo referenciado pelos(as) professores(as) durante o período da pesquisa; há pouca referência à cultura negra na escola; os livros didáticos utilizados ainda promovem a imagem do negro estereotipado como escravo passivo e submisso; os docentes se limitam, como recurso pedagógico, a esses livros, e, por isso, acabam reproduzindo uma visão negativa do negro, repetindo o ciclo de preconceito.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada de junho de 2018 a agosto de 2019 em uma escola pública da rede municipal de Parintins (AM), situada em um bairro próximo à área central da cidade, que atende alunos em nível de Ensino Fundamental I Anos Iniciais, e, Ensino Fundamental II Anos Finais.

A pesquisa adotou uma abordagem Qualitativa, porque permite o “contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDK e ANDRÉ 1986, p. 11).

O trabalho de campo, de acordo com Marconi e Lakatos (2019, p. 203), consiste na “observação de fatos e fenômenos tais como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se pressupõe relevantes para analisá-los”.

A coleta de dados se deu por meio da observação participante a qual, para Marconi e Lakatos (2019, p. 211), “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo”, isto é, ele se incorpora tal modo com os interlocutores que chega até a confundir-se com eles. Durante o período da pesquisa, isso ocorreu. Os pesquisadores passaram a ser considerados parte do corpo da escola. E, graças a essa integração, puderam, por meio de fichas de observação, registrar os cartazes, os livros de literatura infantil, científicos e livros didáticos dispostos no ambiente escolar nos quais identificaram algum tipo de referência ao povo negro e/ou à cultura africana.

A pesquisa teve três etapas metodológicas: a coleta, organização e análise dos dados. A coleta iniciou-se com uma observação nas dependências da escola – espaço empírico. Cada um dos membros, percorreu as dependências do prédio a fim de registrar se haviam imagens que representassem o negro em cartazes dispostos nas paredes das salas de aulas, secretaria, ou em murais nos corredores. No segundo momento, em conjunto, realizaram um levantamento do acervo bibliográfico a fim de verificar se e como o negro era representado nos livros disponibilizados para consulta.

As fichas de coleta individual foram socializadas pelos pesquisadores que depois organizaram os dados tanto do material imagético (cartazes e ilustrações) quanto estatístico do acervo bibliográfico da escola em quadros analíticos para melhor compreensão do fenômeno pesquisado.

Por fim, os dados foram analisados considerando os objetivos propostos e o referencial teórico adotado. Gomes (2005), Cavalleiro (2003), Santomé (1995), Saul (2008), e Sacristan (2013).

3. A QUESTÃO DA CULTURA NEGRA NA ESCOLA: BREVES APONTAMENTOS

A escola é considerada comumente como um espaço democrático e neutro, no entanto, e de acordo com Gomes (2005) ainda existem muitos educadores que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação e que isso seria um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Segundo a autora há, por parte dos professores, uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Além disso, há entre eles um entendimento, de maneira implícita, de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação cultural, social e econômico, sendo a função única da escola transmitir conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Cavalleiro (2003) afirma que na sociedade brasileira predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída a respeito do povo negro. Enquanto Cardoso (2011, p. 49), ressalta que a educação, embora tida como universal, é ditada por uma visão eurocêntrica “que subloca tudo que se refere à África no terreno do exótico, do precário e do incompleto”.

Para Santomé (1995, p. 168), “é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para manutenção de situações de privilégios de um grupo social sobre o outro”. Para evitar a propagação desse pensamento etnocêntrico, é necessário que se tenha nas escolas um currículo crítico possibilitando debates sobre o tema em questão e transformações dessa realidade social, étnica e racial.

Enquanto professores consideram ser as relações étnico raciais preocupação apenas de movimentos sociais e científicos, silencia-se esse debate na escola e o silêncio que cala o debate é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.

Cavalleiro (2003, p. 98) afirma:

A existência de preconceito e discriminação étnicos dentro da escola, confere a criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola além das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta. Essa percepção, compete a criança e negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado.

Mesmo com uma legislação vigente que garante a inserção dos conteúdos de matriz africana no currículo escolar, com a Lei 11.645/08, Cavalleiro (2003) expõe que ainda é comum ocorrerem no espaço escolar atitudes de preconceito e discriminação.

A fim de combater essas práticas, o Parecer CNE/CP n. 03/2004 preconiza que é preciso:

A construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Étnico-raciais.

Este documento institui a valorização, reconhecimento e pertencimento das culturas étnico raciais que fazem parte da formação do povo brasileiro. Segundo Santomé (1995, p. 161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciados, quando não estereotipados e deformados, para anular suas possibilidades de reação”. Para superar esse silenciamento e a ideia de uma cultura inferior arraigada pelo tempo, é preciso que a escola cumpra seu papel na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Por conta disso, é de fundamental importância que se discuta o currículo e suas concepções para se entender sobre a negação das culturas, em específico a cultura negra, dentro de sala de aula. Segundo Saul (2008, p. 120) o currículo é “a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora do espaço, em uma perspectiva critico-transformadora”. As experiências escolares acumuladas pelos alunos são articuladas com o cotidiano deles de modo a contribuir para a construção identitária.

Para Silva (1995, p. 195) “o currículo pode ser visto como um discurso que ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeito – e sujeitos também muito particulares”.

Os blocos de conteúdos curriculares de acordo com Santomé (1995, p. 160) devem ser “emancipadores permitindo compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem que devem propor certas metas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos”.

O estudo em questão não objetivou estudar esse aspecto específico referente ao conteúdo explícito trabalhado em sala de aula, mas registrar se e como no espaço escolar havia referência ao povo negro e à cultura africana. Assim, a proposta se configura como um estudo que analisou os materiais didáticos disponíveis e os conceitos contidos neles sobre determinada temática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de a escola contar com dois blocos, 10 salas de aula, uma biblioteca, um espaço para secretaria/diretoria/atendimento pedagógico, uma cozinha, um refeitório, dois corredores, um jardim entre os dois prédios, área de recreação, nesses espaços só registramos um mural com material imagético no qual havia breve referência à cultura negra. Vale ressaltar que se trata de uma referência apenas ao aspecto físico dos afrodescendentes, saber: a cor da pele e o tipo de cabelo.

Este e os demais dados registrados durante a pesquisa foram sintetizados em quadros como o abaixo:

Quadro 01 – Material imagético sobre a cultura negra encontrado na escola

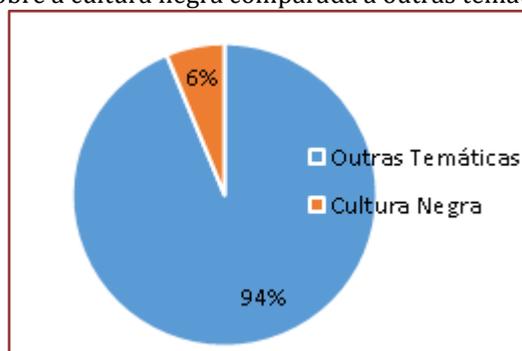
Quantidade/Tipo	Tema	Descrição	Referenciação a Cultura Negra
01 Mural com quatro Cartazes	Conteúdos Matemáticos	Cartaz 1: imagem de 04 crianças (com traços estilizados de uma pessoa branca, uma indígena, uma negra e uma asiática) todas em pé, com roupas coloridas, indicando o conteúdo matemático de milho, centena, dezena, unidade. Cartaz 2: Uma criança do sexo masculino, com traços de pessoa branca, indicando o conteúdo matemático: unidade. Cartaz 3: uma criança do sexo feminino, com traços de pessoa branca, indicando o conteúdo matemático: dezena. Cartaz 4: uma criança do sexo masculino, negra, indicando o conteúdo matemático: centena.	Imagens de dois meninos negros.

Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada de junho a agosto de 2019

Essa quase ausência de presença de material sobre a cultura negra nos espaço escolar, segundo Santomé (1995, p.167) “se dá pela carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista e falta de programas plurilinguísticos que se deixa notar de forma visível” o que acaba acarretando em material visual insuficiente ou de pouca representatividade da cultura de matriz africana e afrobrasileira disponibilizada para a comunidade.

De acordo com informações obtidas com o bibliotecário, 600 livros registrados compõem o acervo da escola. A fim de verificar se havia no material bibliográfico disponibilizado algum tipo de referência ao povo ou cultura negra, foi feito um levantamento do acervo. O resultado desvelou que apenas 6% deles fazem referência às temáticas da cultura negra, conforme demonstrado no gráfico 01 abaixo.

Gráfico 01 – Informações sobre a cultura negra comparada a outras temáticas em livros infantis



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada de junho a agosto de 2019

Como o acervo maior da biblioteca era composto por obras da literatura infantil, buscou-se verificar somente aqueles livros em que havia referência ao povo ou à cultura negra a fim de analisar de que forma o negro era retratado nesses livros.

No quadro 02 a seguir constam os títulos que compuseram o corpus da pesquisa.

Quadro 02 – Livros de Literatura Infantil nos quais há referência à cultura negra

ITEM	AUTOR (A)	TÍTULO
Livro 1	Mário de Andrade	Será o Benedito!
Livro 2	Márcio Vassallo	Valentina
Livro 3	Carla Caruso	KAMAZU
Livro 4	Ana Maria Machado	Uma, Duas, Três Princesas
Livro 5	Marie Sellier e Marion Lesage	A África, meu pequeno Chaka.
Livro 6	Rogério Andrade Barbosa	Contos ao redor da Fogueira: Kumbu, o menino da Flores Sagrada e Bunga, a noiva da chuva

Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada de junho a agosto de 2019

Em 67% dos títulos dispostos no quadro 02, o negro é descrito de modo negativo, como uma pessoa em situação de subjugação, marginalizada, sem condições de ascender socialmente e que não se aceita como negra.

O livro 1, por exemplo, retrata a história de um menino negro que deseja uma vida na cidade grande, contudo essa possibilidade lhe é negada pelo “patrão” branco. O menino é retrado como pobre, deficiente e tuberculoso. Isso acaba determinando e limitando suas escolhas e sua autonomia quanto ao futuro. Já o livro 2, conta a história de uma princesa negra, que não sai do próprio castelo devido aos traços físicos dela não corresponderem ao “padrão” corporal vigente e aceito pela sociedade. Ela é descrita como alguém com pernas compridas, orelha de abano, riso esparramado, com olhos espichados, e cabelos “tipo pichaim”.

Esse tipo de abordagem em livros destinados às crianças pode reforçar conforme ressalta Cavalleiro (2003, p. 98). a “existência de preconceito e discriminação étnicos dentro da escola, [pois] confere a criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores”, A autora explica ainda que “as crianças da pré-escola, além das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta”. A história da princesa negra e do menino negro do livro “Será o Benedito?”, são um exemplo disso.

Em apenas 33% das obras analisadas, o negro é retratado com altivez, como uma pessoa forte, destemida, capaz e orgulhosa de ser negra. Essa referência positiva pode ser encontrada nos livros 3, 4, 5 e 6 os quais descrevem fatos da cultura negra de forma positiva, demonstrando por meio de mitos e lendas o cotidiano de aldeias africanas sem os estereótipos negativos comuns em outras obras. As narrativas e ilustrações revelam um negro valente, destemido, resistente e vencedor.

Esse tipo de literatura deveria estar mais presente em sala de aula, pois representa o que Santomé (1995, p.172) denomina de currículo antimarginalização, ou seja, “aquele em que todos os dias do ano letivo, e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas. Todavia, o que os dados coletados demonstram é o contrário, pois há significativa predominância de um currículo de marginalização, pois em 67% do acervo ainda prevalece a visão estereotipada que o branco tem construído ao longo dos anos sobre o negro.

Essa constatação ganha ainda mais força quando a análise desloca o olhar para os 30 livros didáticos utilizados em sala de aula. Nesses foi constatada pouca referência à cultura negra, como mostra o quadro 03.

Quadro 03 - Livros didáticos que fazem referência à cultura negra

SÉRIE	AUTORA/TÍTULO	CONTEÚDO
1ºAno	Eliana Pougy e André Vilela - ARTES	Importância dos terreiros para os quilombolas nas brincadeiras das crianças, festas e ritos religiosos. (Cap.3, p. 99).
2ºAno	Luciana Regina de Souza Vasconcelos - HISTÓRIA	As condições de trabalho de crianças negras realizando trabalho braçal. (cap.1 p.102,103).
3ºAno	Luciana Regina de S. Vasconcelos - HISTÓRIA	Grupos Etnicos, Baianas do Acarajé como patrimônio imortal, (“Livres e Libertos”). (Cap. 2 e 3, p. 42, 44, 62-63,78 e 88)
4ºAno	Eliana Pougy e André Vilela - ARTES	Religião e danças africanas. História de Heitor dos Prazeres- pintor, músico carioca. (Cap, 1 e 2, p.10-11, 29, 32-47)
5ºAno	Leila Youssef - GEOGRAFIA	Brasil e suas diferenças sociais Diversidade étnica. (Cap, 1, p. 28 e 62)

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo realizada de junho a agosto de 2019

Dos 30 livros didáticos utilizados pelos alunos do 1º ao 5º ano somente em 05 (cinco) – 02 de Artes, 02 de História e 01 Geografia - constam informações referentes a cultura negra.

Os livros onde há mais referência à essa cultura é nos de História. O volume destinado ao 2º Ano traz um texto descrevendo as condições do trabalho infantil nas mais variadas regiões do mundo, destacando imagens de crianças negras em situação de escravidão. Já o livro usado no 3º Ano, explica que, para a constituição do povo brasileiro, houve a contribuição de três povos: o indígena, o português e o africano. Retrata ainda a baiana do acarajé e a capoeira como patrimônios imateriais do Brasil, e explica como foram constituídos os quilombos. Além disso, um dos textos contidos no livro intitulado “Livres e Libertos” explicita a diferença entre os termos que compõem o título, e, de certa forma, como os negros chegaram a liberdade de fato e de direito. Esse conteúdo é apresentado em 06 páginas do livro que tem 272 páginas.

No livro de Artes, do 1º Ano do Ensino fundamental, consta o conteúdo sobre a importância do terreiro enquanto espaço de experiências socioculturais para os quilombolas, onde são realizados rituais religiosos, jogos e brincadeiras africanas. Vale ressaltar, contudo, que das 183 páginas apenas duas são destinadas a esse conteúdo. E, por sua vez, no livro do 4º Ano, há referência às companhias de danças originárias da África, aos instrumentos musicais de origem africana, religiosidade bem como a história de Heitor dos Prazeres enquanto pessoa de protagonismo na luta pelos direitos do povo negro. Esse conteúdo é apresentado em 14 páginas do livro que tem 110 páginas.

O livro de Geografia do 5º Ano descreve a luta por direitos sociais do povo negro, bem como a diversidade étnica encontrada no Brasil, ressaltando uma grande problemática sócio econômica que norteia a sociedade desde muito tempo. O livro tem quatro capítulos, 234 páginas, e somente duas páginas no primeiro capítulo são destinadas para tratar dessa temática.

Essa discrepância na quantidade de espaço destinada nos livros didáticos aos conteúdos referentes à cultura negra, Silva (1995, p. 169), considera como racismo, pois:

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Licenciatura, etc, especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder.

A coletânea de textos presente no livro didático deve contribuir para refletir sobre a identidade e a diversidade cultural”. A ampliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma crítica devem contribuir para o aprofundamento das questões sociais e identitárias dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Todavia, não é isso que foi constatado pela pesquisa, pois os conteúdos dos livros didáticos pesquisados são superficiais em relação à diversidade cultural. O que se percebeu é que os autores não fazem o que a Lei 11.645/2008 determina “que os conteúdos referentes à cultura história e cultura afro brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” limitando a cultura negra ao que Santomé (1995, p.172-173) denomina de “currículo turístico”, pois como demonstrado nesta pesquisa “o conteúdo é trabalhado em unidades didáticas isoladas nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”.

Nos demais livros que não foram referenciados na tabela 03, constam somente conteúdos imagéticos e iconográficos de crianças e adultos negros sem estarem relacionados aos conteúdos específicos da cultura negra tal como o currículo exige. Para Sacristan (2013), “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável, o conteúdo cultural é a condição lógica de ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura”. (p.10).

Os dados aqui socializados desvelam como uma “imagem” desempoderada dos negros tem sido construída desde a mais tenra idade escolar, por meio da literatura infantil, como a negação da identidade étnica do povo negro vem sendo silenciada no currículo escolar por meio da ausência de referência à cultura africana nos espaços imagéticos da escola e ratificada na quase ausência de conhecimento sobre a riqueza dessa matriz etnopolítica no pouco espaço destinado ao conteúdo desses povos nos livros didáticos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel central de educação das relações étnico-raciais, assumindo um papel transformador, pautando sistematicamente a temática e promovendo junto à comunidade escolar o respeito à diversidade étnica existente no Brasil.

Para isso, é preciso que a Lei nº 11.645/08, seja melhor discutida e aplicada na dinâmica curricular das escolas. Os temas referentes a cultura negra também precisam fazer parte do processo de formação dos professores para que eles possam estar preparados para trabalhar essa problemática com alunos de forma crítica e contextualizada.

Assim, será possível proporcionar o contato dos alunos com a cultura do povo negro e construir uma prática de ensino que não seja uma proposta sem sentido e com conteúdos superficiais reproduzindo conceitos que não condizem de fato com a luta e realidade dos povos de matriz africana. Talvez assim, a escola ajude a diminuir o impacto da prática excludente que tem adotado nos últimos anos em relação ao povo negro.

REFERÊNCIAS

- [1] Cardoso, Valdelina Zalan. Literatura, Sociedade de Consumo e Escola: uma relação conflituosa. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas, área de concentração em Literatura Brasileira). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12464143/literatura-sociedade-de-consumo-e-escola-uma-relacao-conflituosa>. Acesso: 20 mar 2019.
- [2] Cavalleiro, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. Ed São Paulo: Contexto, 2003.
- [3] Chemim, Maria do Socorro A; Petruski, Maura Regina. O negro no espaço escolar. In. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE, Volume I, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_hist_artigo_maria_do_socorro_chemim.pdf. Acesso em: 30 set 2019.
- [4] Brasil. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 jun. 2018. escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE
- [5] ____ Ministério da Educação Conselho Nacional De Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer n.º: CNE/CP 003/2004. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.
- [6] Gomes, Nilma Lino. Educação e relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na escola. Ed. Revisada[Brasília]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- [7] Ludke, Menga; André, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- [8] Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- [9] Munanga, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje.2. ed. São Paulo: Global, 2016
- [10] Sacristan, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- [11] Saul, Ana Maria. Currículo. In: Streck, Danilo; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime Jose (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 120-121.
- [12] Santomé; Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no Currículo. In Santomé, Silva, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula. Um a introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- [13] Souza Sephora Santana; Lopes, Tarcília Melo; Santos, Fabianne Gomes da Silva. Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. III Jornada internacional de políticas públicas questão social e desenvolvimento no século XXI. São Luís- MA, 2007. Disponível em: oinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873sephora%20souza_Tarcilia%20lopes_fabianne%20santos.pdf. Acesso em: 30 sets 2019.

Capítulo 9

Arte identidade e literatura negra

Maria Cilene Lucas Vieira

Resumo: Este artigo apresenta diversas práticas pedagógicas vivenciadas em algumas escolas públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo envolvendo a literatura e arte negra em sala de aula, além de interações com a comunidade. Descreve, como que por meio dessas ações as pessoas em geral, poderão se identificar, se reconhecer e se sentirem representadas como pertencentes e ou descendentes da etnia negra. A necessidade de abordar este tema por meio de leituras e artes significativas se deu pela observação de passagens negativas vivenciadas dentro da escola. A partir dessas vivências então, comecei a desenvolver neste trabalho, práticas pedagógicas lúdicas reflexivas pensadas também para a abordagem da Lei 10.639/03 e do documento “Respeitar é preciso” nas escolas. O projeto “Arte Identidade e Literatura Negra” possibilita às escolas, um trabalho temático passível de implementação intracurricular apresentado com diversas oficinas artístico-pedagógicas pós-leitura, explanação e debate com as crianças, educadores e comunidade.

Palavras-chave: Arte; Identidade; Literatura; Relações étnico-raciais; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Em meio aos estudos do “Respeitar é preciso”, documento lançado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/PMSP) em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHCSP), as intervenções no cotidiano percebem que:

A escola da Educação Básica tem como função a educação de crianças e adolescentes, o que vai além de garantir a aprendizagem de conteúdos curriculares, pois inclui valores e atitudes. Uma das mais importantes funções do educador é investir em conhecimentos e na formação de valores, paralelamente às disciplinas exigidas para a formação acadêmica, elegendo conteúdos ou situações didáticas que exemplifiquem e possibilitem o debate sobre opressão e violência. (Respeitar é Preciso, 2015)

Por vezes, em meio às vivências experienciadas dentro da escola, observamos em algum momento, passagens que demandam de uma maior interação para que as pessoas que usufruem dos espaços – dentro/fora – da escola se respeitem mutuamente, valorizando o ser humano. A seguir descreveremos como que por meio das ações possibilitadas com este trabalho, as pessoas em geral poderão se reconhecer e se identificar como pertencentes e ou descendentes da etnia negra. Mostraremos como interpretamos a partir da arte identidade as seguintes obras: Meninas Negras; Escola de Chuva; O Cabelo de Lelê; Cinderela e Chico Rei; A Princesa e Ervilha; Mundo do Black Power de Tayó.

2. DESCRIÇÃO DO CASO

Tivemos – infelizmente dentre outras passagens envolvendo crianças pequenas – em umas das vivências no CEI uma criança branca que sempre a que ia se dirigir a uma criança negra da mesma sala (MGII), chamava-a de modo pejorativo. Outra vivência muito forte que nos chamara a atenção também foi na EMEI com as crianças do Infantil 2 ou 5º estágio onde trabalhei em 2016, pois ao disponibilizar os bonecos negros e brancos, para nossa surpresa, nenhuma criança quis aceitar os bonecos negros, nem mesmo as próprias crianças negras.

3. CONTEXTO

Atualmente, uma vez por mês, nas duas escolas em que trabalho da RME/SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo – na região de Pirituba, escolhemos uma literatura negra infanto-juvenil para fazermos a leitura e discutimos a relevância dos aprendizados em nossos contextos e logo após realizamos uma produção artística relativa à obra escolhida.

4. ENVOLVIDOS

Educandos, Educadores e Comunidade/Familiares do Morro Doce - CEU Parque Anhanguera e Perus.

5. MATERIAIS

Geralmente, desenvolvemos esta arte com os recursos disponíveis na escola: Livros étnicos com a literatura negra, data show, Kraft, giz de cera, canetinhas, guache, papelão, pincéis, cola branca, a lã, retalhos de tecidos, crepom, tesouras, etc. Fazemos uso ainda de materiais inusitados nos inspirando em Vik Muniz: chocolate, açúcar, borra de café, mel, feijão, pimenta, dentre outros.

6. SITUAÇÃO PROBLEMA

Como construir e relacionar a identidade da pessoa negra através da arte e literatura no ambiente escolar?

7. DESENVOLVIMENTO

Após o trabalho e debate com a literatura “Meninas Negras”, por exemplo, fizemos as telas arte identidade com aproximadamente um metro e meio de altura que se encontram em exposição no CEU EMEI Jorge Amado no bairro de Perus. As três telas de Dandara, Mariana e Luanda – personagens negras da autora Madu Costa tiveram como recursos o kraft, giz de cera, canetinhas, chocolate, borra de café, dreads/lã e cola branca.

Na obra literária “Escola de Chuva” de James Rumford, no CEU EMEI Parque Anhanguera, as crianças escolheram retratarmos a professora do menino Kelo e das outras crianças (ela não tem nome na história). Arte em aproximadamente um metro e meio de altura com kraft, giz de cera, guache, feijão preto e cola branca.

A oficina que intitulamos de “Nossos Cabelos Lelê” inspirada na literatura “O Cabelo de Lelê” de Valéria Belém, fizemos várias artes identidade com a representatividade de pessoas com cabelos diversos moldados em papelão na qual as crianças e seus familiares coloriram com guache e colaram os cabelos com o uso de feijão preto, barbante colorido com guache. Essa oficina foi desenvolvida no CEU Perus e CEI Homero com as crianças e no CEU Anhanguera com os educadores.

No leitura da EMEF Remo Rinaldi Nadeo, com o livro “Cinderela e Chico Rei” de Christina Agostinho e Ronaldo Simões, fizemos uma arte identidade com aproximadamente um metro e meio utilizando o kraft e o giz de cera.

Com a literatura “A Princesa e Ervilha” de Rachel Isadora também na EMEF Remo Rinaldi Nadeo, fizemos uma oficina com as crianças e familiares confeccionando lindos príncipes e princesas negras moldados em papelão, tintas guache, retalhos de tecidos, lã, crepom e espiral.

No “Mundo do Black Power de Tayó” de Kiussan de Oliveira, fizemos no CEI Vereador Homero Domingues da Silva uma arte em 3D com aproximadamente 80 cm de altura em papelão, tintas guache e cola quente.

8. DISCUSSÃO

Por meio da ação de se trabalhar com a literatura negra em sala de aula e posteriormente produzir arte identidade em telas e imagens que representam as pessoas negras e seus descendentes com diversos tipos de recursos na escola, houve a percepção de que muitas pessoas se autorreconheceram e ou reconheceram alguém próximo nas produções. Foi o caso do entregador de merenda no CEU Perus, por exemplo, que solicitara para me chamar para dizer o quanto era valorativo o trabalho e que uma das meninas negras ali representadas parecia com uma pessoa da sua família. Também no CEU Perus, o depoimento da Senhora Adriana, funcionária na escola há mais de 12 anos, a que me narrara que “durante todo o tempo em que trabalhou aqui nunca tinha visto uma coisa parecida com esta”. Na oficina desenvolvida com os educadores no CEU Anhanguera ficou evidenciada também, após a explanação acerca da problematização das questões sociais étnicas cotidianas com educandos e educadores e acerca da valorização da pessoa negra e afrodescendente dentro da escola, a necessidade de abordarmos cada vez mais essa temática com a intencionalidade de que as pessoas como um todo se percebam pertencentes e valorizados nos diversos contextos, oportunizando assim contemplar as percepções das identidades dos educandos e educadores inseridos no contexto escolar. O projeto Arte Identidade e Literatura Negra se encontra em continuidade no CEU Parque Anhanguera com as crianças da EMEI e comunidade escolar. Até o momento temos 11 telas com dimensões variadas entre 80 cm a 1 m e pouco cada tela das personagens negras que serão molduradas para exposição pela cidade de São Paulo.

9. CONCLUSÃO

Em meio às passagens vivenciadas tanto com as apresentações das literaturas negras, como nas produções e exposição das artes identidade nas escolas elaboradas com as crianças, educadores e comunidade, evidenciou-se o quanto as pessoas se identificaram e ou identificaram outras pessoas nas obras. Percebemos por meio da reação e observação das pessoas diante das obras trabalhadas na escola, a relevância e a importância dessa temática a ser retratada, pois por meio deste trabalho, foi possível refletir, debater e problematizar questões sociais étnicas cotidianas percebidas dentro e fora do contexto escolar. Oportunizamos ainda por meio destas nossas ações a valorização da pessoa negra buscando referenciais nos afrodescendentes antepassados e atuais, propiciando contemplar as percepções das identidades as crianças, familiares e educadores em nosso contexto escolar/social.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Contribuições para a Implementação da Lei n. 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Grupo de Trabalho Interministerial/Ministério da Educação, 2008.
- [2] SME/SP, SMDHCSP. Respeitar é preciso. São Paulo, 2014/2015. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/sobre-o-projeto-respeitar-e-preciso/> Acesso em: 16 mar. 2016.
- [3] Muniz, Vik. Reflex: Vik Muniz de A a Z. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2009.

Capítulo 10

Cotas raciais no ensino superior e as trajetórias de universitárias negras cotistas

Cláudia Ferreira Alexandre Gomes

Fabiano José Dias

Resumo: Historicamente negras e negros, assim como as/os indígenas, têm sido negligenciadas/os no que se refere ao acesso ao ensino superior. O debate sobre a democratização do ensino superior ganhou mais visibilidade a partir do ano 2000 quando as universidades públicas passaram a adotar políticas de ações afirmativas para o ingresso em seus cursos. As políticas de ações afirmativas, neste caso específico, as cotas raciais surgiram como uma alternativa para diminuir as desigualdades existentes entre negras/os e brancas/os em relação ao acesso ao ensino superior. Diante do exposto, este artigo tem como objetivo compreender o impacto das cotas raciais no ensino superior na trajetória de universitárias negras cotistas. Esta é uma pesquisa exploratória, descritiva e de natureza qualitativa, constituindo o estudo de caso a estratégia de pesquisa mais apropriada para nossa investigação. Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas, onde foram entrevistadas cinco (5) universitárias cotistas, autodeclaradas negras, moradoras da Região Metropolitana do Recife (RMR). As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2019 e para realizarmos a pesquisa, utilizamos a técnica metodológica *snowball sampling* (bola de neve), que é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais, onde os participantes iniciais do estudo indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto ou o ponto de saturação. A partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber a importância das cotas raciais como elemento de acesso ao ensino superior e conseqüentemente de mudança social na vida de negras universitárias cotistas.

Palavras-chave: cotas raciais, ensino superior, políticas de ações afirmativas, trajetórias, universitárias negras.

1. INTRODUÇÃO

A recusa em admitir a raça como um mecanismo gerador de desigualdades sociais repousa na crença, amplamente difundida, de que todas/os, independente de cor, desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais, inclusive ao acesso à universidade.

Apesar da expressiva presença de negras e negros na população do país, distâncias consideráveis separam negras/os e brancas/os em vários setores da sociedade, principalmente no que se refere ao acesso ao ensino superior, as cotas raciais têm auxiliado no processo de inclusão da população negra na universidade, haja vista que o ingresso ao ensino superior e sua conclusão se consolidaram, nas últimas décadas, como um dos principais meios através do qual a população negra vem garantindo o acesso à posições sociais mais valorizadas e melhor remuneradas.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é compreender o impacto das cotas raciais no ensino superior na trajetória de universitárias negras cotistas. Para além da introdução e das considerações finais, este artigo está estruturado em três sessões que abordam aspectos referentes as políticas de ações afirmativas, especificamente as cotas raciais e as trajetórias de cinco universitárias negras cotistas. Na primeira sessão, é descrito todo processo metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa. A segunda sessão trata do referencial teórico que fundamentou a pesquisa. Por fim, a terceira sessão, versa sobre os resultados e discussões obtidos.

2. METODOLOGIA

O artigo desenvolvido apresenta-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, isto pela particularidade que a caracteriza: uma relação dialógica com os sujeitos da mesma (MINAYO, 2009).

As pessoas pesquisadas foram cinco (5) mulheres que se afirmam e reconhecem-se como negras, todas universitárias e cotistas, com idades entre 27 e 41 anos, cuja renda familiar varia entre 2 e 3,5 salários-mínimos, todas moradoras da Região Metropolitana de Recife, Pernambuco. Estas estudantes universitárias foram encontradas no próprio espaço da universidade: uma universidade pública em Recife, pretendendo assim, captar informações mais diretas sobre o cotidiano e a interação delas, observando diretamente suas relações com a universidade e suas sociabilidades.

Para a coleta de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e também observação participante na universidade, pois a combinação dessas técnicas permite uma maior aproximação dos comportamentos sociais a partir das relações humanas, a fim de conseguir obter as dimensões práticas e simbólicas da sociabilidade das universitárias negras cotistas.

Maria Izaura Pereira Queiroz (1988), ao tratar da entrevista semiestruturada, a considera uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisadora/or e que deve ser dirigida por esta/este, de acordo com seus objetivos.

As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2019 e foram realizadas na própria universidade a qual elas fazem parte. Cada entrevista durou em média 40 minutos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O ensino superior brasileiro constituiu um acontecimento tardio, quando comparado com os do contexto europeu e latino-americano. As primeiras universidades na América Latina foram criadas nos séculos XVI e XVII, quando já existiam várias universidades na Europa.

Ao contrário da colonização espanhola, na América Latina os portugueses mostravam-se hostis à criação de escolas superiores e de universidades em sua colônia brasileira. As primeiras instituições de ensino superior (IES) no Brasil foram criadas somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia. Elas tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte (MARTINS e VIEIRA, 2014).

No final do Império (1889) o país contava com somente seis escolas superiores voltadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900, não existiam mais que 24 escolas de ensino superior; três décadas depois o sistema contava com uma centena de instituições, sendo que várias delas foram criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa confessional católica (MARTINS e VIEIRA, 2014).

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30. Contudo, de 1808 quando foram criadas as primeiras escolas superiores até 1934, o modelo de ensino superior estava direcionado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina ou para as engenharias (SAMPAIO, 1991).

A expansão da educação superior faz parte do conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, resultando na implantação dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹³; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁴; o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – (AGAPITO, 2016).

A ampliação do acesso e uma maior inclusão social no ensino superior aconteceu devido aos programas citados e pela introdução das Políticas de Ações Afirmativas no setor público (NEVES, MORCHE e ANHAIA, 2011).

3.2. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEPÇÕES INICIAIS

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Os Estados Unidos desenvolve a ideia de ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Mas a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros (MOEHLECKE, 2002).

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas.

Os primeiros esboços de uma política de ações afirmativas no Brasil, ocorreram em 1996, quando o Congresso Nacional aprovou um projeto de lei que estabelecia uma cota mínima de 30% para a participação de mulheres na lista de candidatos dos partidos (BIGOSSO, 2009).

Sobre Ação Afirmativa Arabela Oliven (2007, p.30) diz que:

“O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando”.

Silva & Morais (2015, p. 31) resumem que ações afirmativas é “[...] tratar de desigualdades, de preconceitos, de discriminações, mas não só. É tratar justamente de meios para superar as desigualdades, combater os preconceitos, denunciar discriminações, além de reconhecer e valorizar as diferenças”.

13 O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. (PROUNI, 2017).

14 O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em IES privadas (presencial e à distância) que tenham avaliação positiva do MEC. (FIES, 2016).

15 A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior na modalidade a distância para professores, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica, que têm dificuldade de acesso à formação universitária presencial. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A igualdade é outra bandeira que acompanha as políticas de ações afirmativas. Através da inclusão, cria-se uma oportunidade para o ingresso de um determinado grupo minoritário e com a possibilidade de conhecer e resolver tais situações começando assim um processo de tratamento para diminuir as desigualdades sociais¹⁶.

A construção das ações afirmativas perpassa por dimensões, sociais, econômicas, históricas, geográficas, políticas, étnicas, entre outros. Discussões relacionadas à equidade, inclusão, qualidade e afins se unem para uma democratização de direitos, dentre esses, encontram-se as cotas raciais no ensino superior, vislumbrando que a educação é um dos possíveis caminhos para ascensão social.

3.3. COTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

A Lei de Cotas regulamentada pelo Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, traz como finalidade ampliar as oportunidades de acesso das pessoas ao ensino superior, bem como, ao ensino técnico de nível médio e objetiva democratizar as condições de acesso, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e étnico-raciais e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (NASCIMENTO, 2016).

Aprovada em 2012, a lei federal 12.1771, tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda, nas instituições federais de ensino superior. Essa medida legal e obrigatória determina que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservem 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Dentre elas, haverá reserva de um percentual especial destinado a estudantes negros (autoidentificados como de cor “parda” ou “preta”) e indígenas (GUARNIERI e SILVA, 2017).

O primeiro Programa de Cotas brasileiro foi implementado em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Desde então, a quantidade de universidades que aderiram ao programa de cotas foi ascendendo rapidamente em um curto período (GUARNIERI e SILVA, 2017).

Os direitos fundamentais com base na igualdade não são capazes de incorporar todos os sujeitos e suas especificidades, alguns sujeitos e/ou determinados grupos de direitos, exigem um tratamento diferenciado, precisam ser consideradas algumas peculiaridades, tendo a necessidade de uma proteção particularizada, em razão de sua própria vulnerabilidade social (SANTOS, 2012).

É neste contexto que, nas últimas décadas, o tema inclusão social no ensino superior tem se transformado em questão prioritária de movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, da mesma forma que de políticas públicas e de políticas das instituições de ensino superior, como forma de enfrentar e superar as desigualdades (NASCIMENTO, 2016).

Ao analisar diferentes modalidades de “ações afirmativas” raciais em universidades brasileiras desenvolvidas até 2012, Daflon (2013) conclui que há no país grande heterogeneidade de critérios, com implicações negativas acerca da aceitação dos critérios raciais pela população em geral. A desigualdade social tende a ser mais aceita como critérios de inclusão dos Programas.

Transcorridos sete anos da aprovação da lei de cotas, alguns resultados de pesquisa apontam para o aumento da população negra nas universidades. A expectativa é de que o número de pretos, pardos e indígenas aumente significativamente nos campi e altere a realidade do espelho distorcido, ou seja: “apesar dos avanços nos últimos anos, o campus brasileiro continua sendo um espelho que distorce a sociedade. Números analisados e contas feitas, a conclusão a que se chega é uma só: os cursos de graduação hipertrofiaram, no campus, as desigualdades existentes” (RISTOFF, 2013, p. 11).

Cabe ressaltar que esse rol de questões não é exaustivo e, paralelamente, permanece o campo de representações sobre relações étnico-raciais no Brasil, que se caracteriza em um espaço de disputas e também de difícil assimilação na universidade, “ainda alimentada pela ideia do perigo de se racializar uma sociedade que nunca teve o fator racial como critério para a diferenciação de sua sociabilidade” (PAIVA, 2013, p. 66).

16 O Brasil é conhecido por ter um dos mais elevados níveis de desigualdade no mundo e isso está intimamente ligado à educação (FERREIRA; PAES DE BARROS, 2000). O Brasil também é uma sociedade multirracial, na qual metade da população é classificada como “não branca” e há fortes correlações entre origens étnicas, renda e oportunidades de instrução (SCHWARTZMAN, 2005).

De acordo com Rosa (2015) a maioria das/os alunas/os que ingressam por cotas raciais possuem escolarização superior à de suas mães e de seus pais, e geralmente são oriundas de periferias e conseqüentemente também possuem uma renda baixa”. Tais alunas/os acabam apresentando uma série de empecilhos para permanecerem na universidade, fato que também se confirma em nossa pesquisa, como mostram nossos resultados e discussões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão apresentamos os perfis socioeconômicos e os resultados das entrevistas realizadas com as cinco (5) entrevistadas, todas universitárias negras cotistas, moradoras da Região Metropolitana do Recife em Pernambuco. As falas destacadas são as mais significativas em relação à temática abordada. Optamos por nomear cada entrevistada e para preservar suas identidades demos a elas nomes fictícios.

Perfil socioeconômico das entrevistadas

Nome	Alda	Cássia	Débora	Gabriele	Gisele
Idade	37	35	41	28	27
Gênero	F	F	F	F	F
Cor	Preta	Preta	Parda	Parda	Preta
Estado civil	Casada	Solteira	Solteira	Casada	Solteira
Nº de dependentes	0	0	1	0	0
Nº de pessoas que moram em sua casa (incluindo você)	4	3	6	2	4
Renda familiar (em salários-mínimos)	3	2	3,5	2	3
Curso/Turno	Administração Noite	Pedagogia Manhã	Pedagogia Manhã	História Noite	Sociologia Noite
Ensino Médio (escola pública ou privada)	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública

Fonte: elaborado pela autora

Com o objetivo de compreender o impacto das cotas raciais no ensino superior na trajetória de cinco (5) universitárias negras cotistas, realizamos entrevistas semiestruturadas contendo dez (10) perguntas. As respostas apresentadas neste artigo são as que entendemos ser as mais relevantes para nosso objetivo. Iniciamos nossa entrevista com a seguinte pergunta:

Você fez algum curso preparatório para ingressar na universidade?

Alda: *“Eu até gostaria, mas a mensalidade está acima de minhas condições, se pagasse a mensalidade, faltaria dinheiro para outras coisas em casa”.*

Cássia: *“Fiz, mas foi um na comunidade mesmo, todos os professores eram voluntários, as vezes faltavam as aulas. É uma ajuda, mas não dá pra comparar com um cursinho pago”.*

Gisele: *“Não. Eu estudei sozinha em casa, mas senti que faz uma diferença grande, comparado a quem fez”.*

Qual a sua maior dificuldade para ingressar na universidade?

Cássia: *“No meu caso, sempre tive dificuldade com matemática, física e química e no Enem isso também é cobrado, não tive uma boa base no ensino médio, por isso minhas notas no Enem sempre foram baixas, demorei para passar.”*

Gabriele: *“Toda a minha formação no ensino médio, foi complicada, em muitos momentos faltaram professores de tudo: matemática, química, até de português. Sem uma boa base fica difícil passar no Enem”.*

Ao ingressar na universidade você precisou trabalhar para poder continuar estudando? (se sim, em que?).

Alda: *“Comecei a dar aulas de reforço pra ajudar com minha passagem e xérox, os gastos são muitos”.*

Débora: *“Trabalho desde meus 19 anos, já fiz de quase tudo, babá, telemarketing, maquiadora... mas só tive a carteira assinada há 5 anos. Atualmente trabalho como auxiliar administrativo em uma escola particular.*

Gisele: *“Até 5 meses atrás eu trabalhava como operadora de telemarketing, mas agora estou sem emprego, dependendo da ajuda de meus pais”.*

O curso que você faz, é o curso que você sempre desejou? Por quê?

Cássia: *“Sempre pensei em fazer design, mas minha nota nunca foi o suficiente, nunca fui boa com cálculos. Aquela história de um ensino médio ruim”...*

Gabriele: *“Meu sonho era fazer direito, mas a nota é muito alta e história era o que achei que mais se aproximava e depois pensei que quando terminar, ao menos posso dar aula, fazer um concurso pra professora”...*

Gisele: *“Sempre gostei de sociologia, mas tenho pensado muito, porque o cenário não tá bom pra ninguém e pra sociologia menos ainda. Tenho pensado em outra graduação”.*

Você recebe alguma ajuda (programa social) da universidade/outros?

Alda: *“Não. Já me inscrevi para receber auxílio passagem, mas nunca fui contemplada”.*

Cássia: *“Dá universidade não recebo nada, mas eu recebo o bolsa família”.*

Gabriele: *“Não recebo nada. Qualquer ajuda pra passagem, xérox, lanche... já seria bem-vinda, mas infelizmente o cenário não tá fácil”.*

O que as cotas (raciais) significam para você?

Alda: *“Provavelmente se não fossem as cotas eu não teria passado. Só quem veio de escola pública sabe a dificuldade que é pra tirar boa nota no enem. As cotas foram minha salvação”.*

Cássia: *“As cotas são uma maneira de compensar a população negra por tudo de ruim que ela vem passando desde a escravidão. Acho uma coisa maravilhosa, porque só vou competir com pessoas de minha mesma situação”.*

Gabriele: *“Significam que eu vou ter um futuro melhor que meus pais. Eles não conseguiram nem ter o ensino médio e eu terei curso superior...dá uma esperança de ter uma vida melhor”.*

Na universidade você enxerga diferenças/desigualdades entre estudantes cotistas e não cotistas (cotas raciais)?

Débora: *“Não vejo diferença no sentido das capacidades, mas algumas vezes já escutei uns comentários estranhos vindos de professores a respeito das cotas raciais. O que pra mim é péssimo, porque se eles que são professores falam isso, imagina os alunos”.*

Gisele: *“Em muitas situações, nós cotistas nos saímos melhores até do que quem não é cotista. Alguns colegas gostam de fazer brincadeiras quando sabem que somos cotistas, só que a gente dá a melhor resposta com as boas notas”.*

Para você qual a maior dificuldade de estudantes cotistas na universidade?

Alda: *“Na minha opinião é a questão de você passar e não ter como se manter. Muitos dos cotistas têm uma condição de vida difícil, falta até dinheiro para passagem. Por isso que seria importante a universidade está atenta as condições dos cotistas negros”.*

Cássia: *“Acho que é a questão de como se manter estudando e conciliar com trabalho. Fica muito difícil”.*

Débora: *“Parece que tudo é feito para não funcionar para os cotistas... mas nós somos resistência e no fim dá tudo certo”.*

Como a universidade poderia ajudar seus estudantes negras/os cotistas?

Cássia: *“Tentando nos envolver em projetos que fossem remunerados. Assim nós estaríamos fazendo coisas relacionadas com a universidade e também dando uma contribuição para a sociedade”.*

Grabriele: *“Nós precisamos de toda ajuda possível, porque isso vem de lá de trás, família sem condições de estudar, escola pública... então a universidade tem que abraçar os cotistas, ter mais bolsas, mais projetos. A gente tem que se sentir em casa”.*

Gisele: *“A universidade tem que fazer o papel dela, e ajudar pessoas negras a se formar é ajudar a sociedade, porque quando um negro se forma, o Brasil melhora. Por isso acho que deveria ter algo que ajudasse com passagem, cópias...coisas do tipo”.*

Enquanto mulher negra, universitária e cotista, o que você espera do futuro?

Alda: *“Espero me formar, conseguir um emprego na minha área e poder ajudar outras pessoas como eu, que sonhavam em ter curso superior”.*

Cássia: *“Sempre penso em um futuro melhor com mais igualdade e justiça, principalmente para pessoas negras, porque somos nós que mais sofremos e mais morremos”.*

Gisele: *“Espero terminar a faculdade e ter mais oportunidades de emprego... espero poder viver em um país em que a gente seja mais respeitado”...*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A enorme luta das organizações negras, tem feito com que o estado brasileiro comece a reconhecer a situação diferenciada/desigual entre negras/os e brancas/os e a consequente necessidade de medidas de combate ao racismo e à desigualdade racial.

O uso de ações afirmativas auxilia no processo de redistribuição de oportunidades, uma vez que o acesso ao ensino superior público pode acarretar em uma mudança de vida para negras e negros em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A lei de cotas para o ensino superior é um instrumento importante para que a população negra tenha um maior acesso à universidade, espaço historicamente privilegiado. É importante que haja um consenso na sociedade brasileira sobre a importância de ter políticas ativas para diminuir o peso de um passado desigual, haja vista que o sistema de cotas em universidades e os programas sociais têm melhorado a vida da população negra no Brasil.

Atualmente, o acesso à universidade pública se dá por meio de um processo de seleção no qual a maior parte dos aprovados são estudantes egressos de escolas privadas ou que possuem recursos necessários para o custeio de cursos preparatórios ao exame de admissão e sendo a população negra a maioria da população pobre e/ou miserável de nosso país, cria-se uma dinâmica de inversão proporcional no processo de inclusão no ensino superior público no Brasil.

Defender a presença cada vez maior e efetiva de negras e negros na universidade pública brasileira, é uma ação positiva, imprescindível e estratégica para combater o racismo e fortalecer o processo democrático, sendo a política de cotas raciais nas universidades públicas, um instrumento estratégico e imprescindível para alterarmos o estado das coisas, na sociedade racista em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- [1] Agapito, Ana Paula F. Ensino Superior no Brasil: Expansão e Mercantilização na Contemporaneidade. Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.
- [2] Bigossi, Fabiela. Trajetórias universitárias: um estudo etnográfico da construção de projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre-RS. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. UFRS, 2009.
- [3] Bortolanza, Juarez. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar Del Plata, Argentina, 2017.
- [4] Daflon, Verônica, et al. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, 43(148), (2013). 302-327.

- [5] Durham, Eunice R. O Ensino Superior no Brasil: público e privado. São Paulo, Nupes-usp, (2003).
- [6] Guarnieri, Fernanda; Silva, Lucy. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193.
- [7] Minayo, Maria Cecília S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28ª Ed. Petropolis: Vozes, 2009.
- [8] Moehlecke, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.
- [9] Nascimento, Ilca F. Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade / Ilca Freitas Nascimento. (Dissertação). – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.
- [10] Neves, Clarissa E. B. et al. (2007), "Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira". Sociologias, 9 (17): 124-157.
- [11] Neves, Clarissa. E. B. et al. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social. Controversias y Concurrências Latino-americanas, ano 3, v. 4, p. 123-140, 2011.
- [12] Oliven, Arabela. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>. Acessado em 05.03.2017.
- [13] Paiva, Angela. R. Ação afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- [14] Queiroz, Martha. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: Von Simson, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.
- [15] Ribeiro, Carlos Antônio C. (2011), "Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil". Dados, 54 (1): 41-87
- [16] Ristoff, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENANDE (2004-2009). Cadernos do GEA, Rio de Janeiro: FLACSO, v. 2, n. 4, p. 1-36, jul./dez. 2013. Disponível em: . Acesso em: 21 out. 2017.
- [17] Rosa, Chaiane M. A política de cotas na UFG: desvelando o perfil dos estudantes cotistas. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2015.
- [18] Sampaio, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- [19] Santos, Adilson P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.
- [20] Silva, Petronilha. B. G.; Morais, Danilo. S. Ações afirmativas – perspectivas de estudantes da reserva de vagas. São Carlos/SP: EdUFSCAR, 2015.

Capítulo 11

Narrativas (auto)biográficas de professores sobre racismo, preconceito e desigualdade, Ilha Solteira, SP

Eduardo Vasconcelos da Silva

Léia Teixeira Lacerda

Resumo: Este texto apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba, no período de 2014 a 2016. Para tanto, busca discutir e compreender a percepção de professores que atuam no Ensino Fundamental do 1º. ao 5º ano em Ilha Solteira, no Estado de São Paulo, em 03 (três) escolas da rede municipal. A proposta busca estabelecer, com esses educadores, um diálogo sobre as questões étnico-raciais que possibilite a compreensão de como eles lidam com o preconceito, o racismo, as questões de raça e de cor presentes no cotidiano escolar, analisando suas experiências pessoais e profissionais vivenciadas sobre essa temática.

Palavras-Chaves: Preconceito. Discriminação racial. Narrativas. Ensino Fundamental.

1.INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba, no período de 2014 a 2016. Para tanto, busca discutir e compreender a percepção de 6 (seis) professores da Educação Básica da cidade de Ilha Solteira, situada no Estado de São Paulo, que atuam no Ensino Fundamental, do 1º. ao 5º ano, da rede municipal nas Escolas Paulo Freire, Lúcia Maria Donato Garcia e Aparecida *Benedita* Brito da Silva, a fim de estabelecer, com esses educadores, um diálogo sobre as questões étnico-raciais que possibilite a compreensão de como eles lidam com o preconceito, o racismo e as questões de raça e de cor presentes na convivência social, analisando suas experiências pessoais e profissionais vivenciadas sobre essa temática.

Assim, é necessário contextualizar o local onde foi realizada a pesquisa, pois a cidade foi planejada em 1968 pela Companhia Energética do Estado de São Paulo (CESP), cujas casas foram construídas considerando critérios de nível funcional e salarial, pois, quanto maior o grau de formação profissional, melhor a casa em que iriam residir e o clube que frequentariam, evidenciado segundo Sávio (2011, p.53), que “as divisões provocaram o surgimento de verdadeiras “castas” entre os moradores, contribuindo para o crescimento do preconceito entre os habitantes”. Esse autor também salienta que “a ideia de agrupar a população por níveis de categorias profissionais talvez tenha sido a mais polêmica de todo o projeto e a que causou mais problemas para a população ao longo dos próximos anos”. (SÁVIO, 2011, p.50).

Desse modo, como docentes do ensino superior o propósito de realizar esta pesquisa, articulada à história de vida, surgiu, inicialmente, em razão das inquietações de um dos autores deste texto, com relação ao racismo e ao preconceito existente no Brasil, partindo de uma compreensão local.

Sabemos que lidar com o preconceito racial e com práticas discriminatórias são assuntos extremamente complexos e, muitas vezes, promovem as identificações, geralmente caracterizadas pelo senso comum, identificando o sujeito em relação ao objeto, sendo necessário “[...] questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p.17).

Soligo (2014, p. 184) argumenta que, apesar da existência do mito da democracia racial, “[...] que se funda na crença de que somos um país racialmente democrático porque brancos e negros vivem em aparente harmonia, porque não tivemos a experiência de *apartheid* e não manifestamos diretamente os nossos preconceitos”; preconceitos estes que podem ser notados na sociedade e na escola, onde constitui um importante espaço em que se desenvolve o tenso processo de construção das identidades. Conforme Garcia (2010, p. 20), “a identidade não é algo ‘dado’ ou que se possui, ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional”, que se constitui no relacionamento com o outro.

Segundo Garcia (2010. p.20), a construção da identidade “[...] é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos”. Nosso objeto de estudo é a questão do preconceito racial ao longo da trajetória de vida do professor, relacionado à sua prática pedagógica, apresentando as narrativas (auto)biográficas como recurso pedagógico na formação de professores, bem como instrumento formativo e investigativo no processo de ensino e de aprendizagem.

O objetivo deste estudo realizado a partir de uma revisão bibliográfica é apresentar algumas discussões referentes às expressões do racismo e a cor como elemento de exclusão; reflexões entre as relações étnico-raciais e a educação e a pesquisa (auto)biográfica, elegendo a escola como espaço de rememoração.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida em uma linha investigativa que busca compreender a relação dos professores com sua prática referente ao preconceito racial, portanto, se trata da compreensão de fenômenos, que, segundo Triviños (2013, p. 43), “a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência [...]”.

A pesquisa está estruturada na abordagem metodológica qualitativa, que, conforme Chizzotti (2001, p.104), “a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”.

Esta pesquisa apresenta as narrativas (auto)biográficas como mecanismo de autoformação docente e, para fundamentar a nossa discussão, trabalharemos com as contribuições teóricas de Clandinin e Connelly (2011), Ferrarotti (2014), Josso (2010), Nóvoa (1999), Passeggi (2008, 2011), Pineau e Le Grand (2012) e Souza, E. (2006). As considerações propostas por estes autores e suas pesquisas, nos darão suporte para fundamentar a importância das histórias de vida como instrumento de investigação e formação.

Nessa visão, buscamos respostas às questões apresentadas referente a identidade, racismo, preconceito e desigualdade, nos seguintes autores: Gomes (2003), Cavalleiro (2001), Freire (1979), Guimarães (2012), Hall (2014), Marcelo Garcia (1999), e Munanga (2005, 2006), tendo em vista que, por meio das contribuições desses autores, é possível discutirmos a importância das histórias de vida, na vida do professor como elemento de formação.

2. AS EXPRESSÕES DO RACISMO E A COR COMO ELEMENTO DE EXCLUSÃO

Iniciamos o século XXI no Brasil, e a sociedade, como em toda a sua história, vive suas mudanças e transformações sociais. Para Munanga e Gomes (2006, p. 11), alguns fatos marcam a sociedade, principalmente os conflitos do homem na relação com seu semelhante; e algumas perguntas são recorrentes, tais como: “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Essas perguntas que as pessoas fazem para conhecer a si e reconhecer aos outros, para definir-se e para identificar-se”.

Ao se identificar é apresentado ao homem, vários caminhos, diversas perguntas e possíveis respostas, bem como, temas da igualdade social, diversidade étnico-raciais e racismo. Esses temas são debatidos em diferentes espaços, no entanto no contexto da sociedade atual está distante do discurso de ser compreendido e adotado em gestos, atitudes e comportamentos, pois “as tensões que permeiam as relações entre grupos e diversos povos e as práticas sociais mostram que o racismo existe e se manifesta de modo extremamente complexo, o que exige de nós um olhar cuidadoso e atento [...]” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.179). Nesse sentido, é necessário superar atitudes discriminatórias, como o racismo, definido como:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179).

O racismo e suas várias expressões podem manifestar-se pela inferiorização do outro, mediante uma crença de superioridade, atitudes de preconceito fundamentadas em características fenotípicas, como a cor da pele de uma pessoa. Sant’Ana (2005, p. 41) define que “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características que a natureza lhe deu”.

Para Guimarães (2012, p.21), ao se referir à cor, cujo alvo geralmente é o negro, “no Brasil Colônia, os portugueses usavam o termo negro não apenas para referir aos de pele mais escura, como acontecia na Europa, mas para se referir aos escravos – os índios, por exemplo, eram chamados de ‘negros da terra’ para diferenciá-los dos negros da África”. “Na segunda metade do século XIX, [...] o termo ‘preto’ passa a abarcar igualmente africanos e descendentes de africanos. ‘Negro’ deixa de designar a ‘cor’ e passa, paulatinamente, a ter um significado mais racial e pejorativo” (GUIMARÃES, 2012, p. 22).

Nesse sentido, para Guimarães (2012, p. 11): “[...] em toda parte, em todos os tempos, o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos”. Podemos citar que o branco simboliza a paz; a roupa branca para dar sorte, muito utilizada no Brasil no *réveillon*; a pomba da paz é branca; é também associado à limpeza; houve consenso no Vaticano, a fumaça é branca.

Por outro lado, há algumas associações feitas à “cor preta”, ou seja, o qualificativo negro, que estão constantemente na sociedade relacionadas a um mau presságio ou a um desentendimento: a coisa “tá” preta (dificuldade); vela preta; magia negra; língua preta (fofoqueiro); gato preto (sinônimo de azar); galinha preta; humor negro; lista negra (ameaça); livro preto (punição na escola); vestimenta preta (luto); cavaleiro negro; peste negra; nuvem negra; abismo negro; buraco negro; o passado dele é negro; serviço de preto e outros.

Logicamente, esses conceitos negativos relacionados à cor negra acabam exercendo certa influência nas pessoas, em especial na formação das crianças que estão em processo de desenvolvimento e na construção de valores e as conduzem a olhar o negro como algo inferior.

Ignorar as expressões do racismo, silenciando essa temática, ou optar pela neutralidade favorece a reprodução dos preconceitos e das práticas discriminatórias. Com isso, dificulta-se a compreensão dos comportamentos preconceituosos presentes muitas vezes no âmbito escolar. Freire (2010, p.30) nos coloca que, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”, e a educação faz parte desse processo de transformação social.

A educação deve ser um espaço de formação de indivíduos, não podendo ser compreendida como uma instituição neutra, tendo em vista que não há ação educativa neutra. Assim, a instituição escolar deve oportunizar um espaço de participação, diretamente ligada à construção histórico-cultural e à formação do homem, como um ser com potencial cognitivo, capaz de transformar a sua verdade.

Gomes (2003, p.170) nos chama a atenção para esse fato quando salienta que: “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Nessa perspectiva, quando pensamos a escola, discutimos como espaço de formação, e “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p.172).

Dessa perspectiva, o trabalho surgiu do avanço das discussões sobre as tensas relações raciais re(produzidas) ao longo da história, referentes ao racismo e ao preconceito em nossa sociedade, evidenciando a complexidade do assunto.

3. REFLEXÕES ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO

A escravidão remete ao processo de abolição no Brasil, que ocorreu em 1888, que, de acordo com Cavalleiro (2001, p.7), “carregamos a desprezível marca de ser a última nação a abolir a escravidão. Lutamos ainda hoje para que tenhamos uma democracia substantiva”, fato que trouxe marcas profundas, porque a tão esperada liberdade aconteceu, mas veio acompanhada da inferioridade social, da marginalização e da desigualdade.

Consequentemente são necessárias ações educativas e políticas que visem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que somente ocorrerá na aceitação das diferenças, na estreita relação com o outro. Temática referente a igualdade, sistema de cotas, inclusão, ou seja, políticas de ações afirmativas, são assuntos que incomodam, e, sobretudo, revelam as contradições histórico-sociais, presentes desde o processo de colonização e de escravidão ocorridos no Brasil.

Munanga e Gomes (2006, p. 186) afirmam que as ações afirmativas:

[...] podem ser entendidas como um conjunto de política, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório), ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, com a efetivação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de ensino, exige-se dos professores e gestores uma mudança de postura; a implementação de uma série de ações pedagógicas que valorizem as diferenças, dentro de uma educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2003). Portanto, a pesquisa trata-se de não somente de discutir o racismo, a formação docente, a história de vida dos professores, mas de avaliar a efetividade da lei, com a inclusão dos conteúdos estabelecidos, pois:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao

reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p.11).

Política de reparações implica em igualdade no exercício de direitos sociais e a educação como mecanismo de educar para as relações étnico-raciais, significa assumir a responsabilidade na construção das identidades, e os conteúdos devem apontar a formulação de projetos que visem a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Marcelo Garcia (2010, p.14), em artigo sobre formação docente, preceitua que “conhecimento didático do conteúdo se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo”. A inclusão desse ensino nos currículos escolares revela que a escola precisa traçar estratégias para enfrentar e discutir seu papel perante as questões étnico-raciais, pois a sociedade vivencia uma pluralidade cultural, e as discussões são frutos de anos de luta do Movimento Negro. Movimento este que nos direciona para o sujeito histórico e político, que luta para reafirmar a sua identidade. Hall (2014, p.11, grifos do autor) expressa, de modo preciso, a problemática ao afirmar que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”.

Como destaca Munanga (2005, p.13), “[...] a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro”.

A escola tem o desafio de refletir sobre a dinâmica escolar por causa da multiculturalidade existente na sociedade, pois é preciso “[...] saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22). Valorizar as diferenças, porque as pessoas são diferentes, e respeitar as crenças, de cunho identitário, visando ao reconhecimento de uma classe, deve ser construído pela convivência social. Portanto, é preciso haver ações para proteger os grupos minoritários, grupos sociais que tenham sido discriminados no passado, uma luta por igualdade racial de direito e de fato.

Dessa forma, partimos do entendimento de que docência é uma atividade intelectual, que exige dos professores a capacidade de se posicionarem criticamente sobre esse tema, refletir e modificar sua prática docente.

4. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: A ESCOLA É UM LUGAR DE REMEMORAÇÃO

No século XIX, “na França sob a influência do pensamento de Auguste Comte, desenvolveu-se uma visão da ciência estruturada sobre o modelo das matemáticas e das ciências físicas”. (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 63). Esses autores ainda relatam que, nessa época, começa a surgir o interesse do estudo do homem como um ser histórico, por meio das pesquisas (auto)biográfica.

Nesta mesma época, em meio ao debate das ciências sociais, surgem outros fenomenólogos, como Albion Small, William Thomas, Robert Park, que estão entre os pioneiros, “não apenas da sociologia americana, mas igualmente da chamada Escola de Chicago” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 66).

Segundo Coulon (1995, p. 7) a Escola de Chicago é assim chamada por ser um “[...] conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica realizados, entre 1915 e 1940, por professores e estudantes da Universidade de Chicago”. Trabalho que visava os estudos sobre os problemas dos fenômenos urbanos que enfrentava a cidade, alta taxa de crescimento, greve operárias, imigrantes de várias origens, diferentes culturas, pobreza, pois havia uma preocupação com os seus sujeitos, tornado o principal centro de investigação sociológica. A escola deixou um importante legado na área da fenomenologia sociológica, abrindo o caminho para as pesquisas que envolvem as histórias de vida.

Conforme os autores é possível perceber, nesse sentido, a importância das ciências sociais e humana, pois, nesse período, vários especialistas encarregados de estudar a validade científica da abordagem biográfica, reconheceram “a grande riqueza do documento autobiográfico e consideraram que muitos problemas sociológicos só podiam ser tratados daquela maneira” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 71).

Uma vez sistematizados os relatos autobiográficos, as narrativas se transformarão em conhecimento científico, pois serão ressignificadas por quem as produziu e modelizadoras para quem decide tomá-las como objetos de investigação e transformação da prática pedagógica.

As abordagens auto(biográficas) obtidas por meio do registro da história de vida fazem reaparecer o sujeito diante do sistema, possibilitando um tipo de conhecimento mais próximo das atividades educativas

e do cotidiano dos professores. Segundo Passeggi (2008, p. 118), “[...] o uso das histórias de vida em formação e dos memoriais de formação, como práticas reflexivas e autoformativas, repousa sobre a possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro como mundo”. O relato da própria experiência vivida e a troca de experiências entre os pares têm se tornado parte da formação continuada dos professores. No entanto, para que isto aconteça, espaços precisam ser abertos nas escolas para que os educadores exponham seus relatos autobiográficos, e que sirvam de reflexão sobre sua prática e de modelo para seus pares.

Dessa perspectiva, evidenciar a voz dos sujeitos investigados em um tempo e espaço determinados, ressignificando a própria trajetória percorrida, contribuirá para a formação da identidade do professor, produzindo “[...]um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva” (SOUZA, E., 2006, p. 27).

Para Souza, E. (2006, p. 29), “[...] na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo”. Portanto, a narrativa autobiográfica conduz ao conhecimento e à compreensão de diversos aspectos relacionados ao narrador, não se resumindo a um único aspecto, mas ampliando o olhar do processo formativo. A professora e pesquisadora Marie-Christine Josso, evidencia a importância das histórias de vida ao registrar que

As histórias de vida tornaram-se, nos anos 1980, um material de pesquisa muito em voga nas ciências do humano, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhes conceda um lugar importante. No campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, assistimos ao desenvolvimento nos currículos, nomeadamente na formação de professores, de uma sensibilidade à história dos aprendizes e da sua relação com o saber, ao tempo em que a formação continuada se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos. (JOSSO, 2010, p. 27).

Para a autora, as pesquisas que utilizam histórias de vida servem como instrumento de formação, uma vez que propiciam aos atores sociais um lugar de reconstrução de saberes profissionais, buscando no passado instrumentos para o diálogo no presente. “Nesse sentido, portanto, a história é importante enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (FERRAROTTI, 2014, p.53).

Busca-se neste processo de rememoração, lembranças do passado e significações para o presente. Abrahão (2011, p.170), menciona que a “[...] rememoração com reflexão sobre fatos narrados, que formam uma trama com sentido a fim de auxiliar na clarificação de aspectos, dimensões e momentos da própria formação, inseridos na compreensão mais abrangente dos fatos narrados [...]”.

Percebe-se nas palavras dos autores citados que a experiência de vida na formação é um processo de permanente construção, que também é resultante de vivências cotidianas; nesse sentido, abre possibilidades para pensar a formação de professores sob a perspectiva formativa, abordando as potencialidades das narrativas.

Souza. (2014, p.75), nos auxilia e revela a proposta deste estudo quando a autora relata que “a verdadeira superação do racismo e de tudo que a sociedade escravista engendrou ao longo dos anos deve começar pela sua rememoração, pelas narrativas”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu preciso renovar o homem usando borboletas. (BARROS, 1998, p. 52).

Dessa perspectiva, é possível afirmar que as pesquisas que utilizam histórias de vida é um instrumento de formação, uma vez que propiciam aos atores sociais um lugar de reconstrução de saberes profissionais, buscando no passado instrumentos para o diálogo no presente, permitindo “a formação do eu no olhar do outro” (HALL, 2014, p.24). Esse olhar com base nas discussões realizadas com os autores citados, no presente texto, foi possível observar situações conflituosas no processo de constituição social do sujeito.

Desse modo, lamentavelmente, a discriminação e a estigmatização estão presentes na sociedade, estabelecendo meios de categorizar as pessoas. Tais manifestações geram humilhações e discriminações aos grupos minoritários e a escola aparece como espaço de reeducação, e deve estar aberta à multiculturalidade que se tem apresentado e ser construída em torno de ideias e de atitudes que gerem mudanças de paradigmas. Reverter o quadro de desigualdade envolve tensões e construção de representações positivas e de práticas pedagógicas que discutam a temática das relações étnico-raciais.

Educar para as relações étnico-raciais deve ser uma prioridade na prática docente, o que significa mudança de postura de todo o sistema educacional, assumindo a responsabilidade de elaborar projetos pedagógicos de forma significativa, que evidenciam a superação das discriminações de qualquer natureza, pois, no espaço escolar, as diferenças se encontram, como um lugar privilegiado na construção de identidades, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2014, p.16).

O homem está em construção, e Freire (1979, p. 27) explica que a educação somente é possível porque “[...] o homem pode refletir sobre si mesmo [...]”, um ser inacabado e incompleto, eis a raiz da educação. Estamos em construção e, como agentes diretos na prática educativa, temos que rever a trajetória escolar do educador. Para isso, refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional permitirá ao docente rever sua práxis pedagógica; e deve ser centrada na ação-reflexão-ação, permitindo um diálogo permanente entre a sua identidade profissional e suas memórias, “[...] por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre o seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional” (PASSEGGI, 2008, p. 120).

No poema de Barros (1998), identificamos sua insatisfação com relação à rotina, os comportamentos rotineiros. Somos incompletos, precisamos do outro. O outro nos completa, e pode nos levar à transformação. Também somos o outro de alguém e como as borboletas, é preciso haver renovação de mentalidade de valores e principalmente de atitudes.

O ser humano busca respostas para dar sentido à vida, para se encontrar. A procura daquilo que realmente lhe faz sentido, o que nos leva a imaginar que um dia todos viverão em uma sociedade onde as pessoas não serão discriminadas pela cor da sua pele.

REFERÊNCIAS

- [1] Abrahão, M. H. M. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações referências para a pedagoga em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708/6353>. Acesso em: 25out. 2019.
- [2] Brasil. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: 25out. 2019.
- [3] Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25out. 2019.
- [4] Barros, M de. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- [5] Cavalleiro, E. dos S. (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- [6] Chizzotti, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- [7] Clandinin, D. J.; Connelly, M. F. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU/ILEEL/UFU, 2011.
- [8] Delory-Momberger, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- [9] Ferrarotti, F. História e histórias de vida: O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão e Maria Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

- [10] Freire, P. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 32. ed. Campinas: Paz e Terra, 2010.
- [11] Freire, P. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- [12] Gomes, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905/29677>. Acesso em: 25out. 2019.
- [13] Guimarães, A. S. A. Preconceito racial: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [14] Hall, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tadeu Tomaz Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- [15] Josso, M.-C. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi. 2. ed. rev. ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- [16] Marcelo García, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- [17] Marcelo Garcia, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.
- [18] Munanga, K. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005.
- [19] Munanga, K.; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global Editora, 2006.
- [20] Nóvoa, A. (Org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Ed. 1999.
- [21] Passeggi, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: Passeggi, M. da C.; Souza, E. C. de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- [22] Passeggi, M. da C. A experiência em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 25out. 2019.
- [23] Pineau, G.; Le Grand, J. L. As histórias de vida. Natal: EDUFRRN, 2012.
- [24] Soligo, A. O racismo camuflado no Brasil e seus guetos simbólicos. In: Gallo, S. (Org.). As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ABL, 2014.
- [25] Sávio, F. Ilha Solteira: um sonho, uma história. São José do Rio Preto: THS Editora, 2011.
- [26] Sant'ana, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: Munanga, K. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005.
- [27] Souza, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal: EDUFRRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 25out. 2019.
- [28] Souza, M. C. C. C. de. A escola e a memória. Bragança Paulista: IFANCDAPH/EDUSF, 2000.
- [29] Souza, M. C. C. C. de. O medo de que os negros entrem na escola: a recusa do direito à educação no Brasil. Revista da ABPN, América do Norte, v. 6, p. 61-77, fev. 2014. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/O-Medo-de-que-OS-Negros-Entrem-na-Escola%3A-A-Recusa-Souza/0b8788bea7ee346bf34b20e8ed389ed5e1055894>. Acesso em: 25out. 2019.
- [30] Triviños, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva. 1.ed. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

Capítulo 12

Educação de jovens e adultos: A importância da cultura Afro-Brasileira aplicada no cotidiano escolar

Carlos Alberto da Silva Sant'Anna

Resumo: Esse trabalho tencionou discorrer sobre a cultura afro-brasileira. Para isso, analisou-se minuciosamente como as escolas trabalham com esse tema no currículo escolar e qual a compreensão dos alunos sobre esse assunto. Dessa forma, o objetivo geral foi pautado em identificar se os alunos matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 9º ano do ensino fundamental (re) conhecem a história e a cultura dos negros na sociedade brasileira. Os objetivos específicos tiveram como propósito conceituar a cultura afro-brasileira, assim como analisar o ensino na modalidade de EJA e refletir se os alunos da EJA conhecem a história e cultura dos seus ascendentes. Por isso, optou-se por uma pesquisa de cunho quantitativo subsidiada nas referências bibliográficas e pautado na pesquisa de campo. Concluiu-se que são necessárias mais aulas para que todos os alunos entendam a importância dessa temática e consigam compreender a cultura afro-brasileira na sociedade.

Palavras-chave: Africanidade, EJA, Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países que mais tem a população negra. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) comprovam essa afirmação. Sendo assim, no ano de 2010 cerca de 7,6% da população era preta e 43,1% parda. Cabe ressaltar que a população parda é definida por essa entidade como uma miscigenação que envolve as etnias negras e indígenas com qualquer outro povo. Contudo, mesmo que a maioria da população seja composta por mestiços, esses desconhecem sua ascendência e acabam negligenciando a cultura afro-brasileira por diversas razões.

Dessa maneira, outro ponto acentuado pelo IBGE (2018) é que o contexto da sociedade brasileira é permeada por desigualdades raciais, quer dizer, a cor ou etnia da pessoa acaba incidindo diretamente em aspectos sociais, por exemplo, no mercado de trabalho os brancos têm os melhores salários, os melhores empregos, a maior parcela de desempregados é negra, dentre outros fatores socioeconômicos. Assim, a dificuldade de ascensão do negro na sociedade brasileira é quase uma utopia, isto é, há um estereótipo atrelado a cor que infere diretamente nas escolhas que circundam o indivíduo. Por um olhar mais crítico e analítico é perceptível que as heranças históricas foram injustas e, por isso, até hoje o Brasil tem essa discrepância social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como desígnio oferecer o acesso para os sujeitos que não concluíram a educação básica por alguma razão. Dessa forma, a mesma está subsidiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96. Assim, a EJA é uma modalidade de ensino que está fundamentada em princípios como a equidade, diversidade e inclusão. Na LDBEN nº. 9394/ 96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 4º e inciso VII, assinala que a escola precisa ofertar a EJA no ensino regular e adequar essa modalidade as necessidades dos alunos, para que esses permaneçam na instituição. Portanto, o artigo 37 enfatiza essa afirmação, pois “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1998, online¹⁷).

De acordo com Passos (2012) as desigualdades históricas socioeconômicas relacionadas à população negra são exorbitantes. Por esse panorama, há uma disparidade quando o assunto é a escolarização dos negros, e essa particularidade torna-se mais nítida quando são analisados a conclusão das três etapas da educação básica por essa etnia, uma vez que, a grande maioria não consegue concluir o ensino fundamental e a maioria dos números referentes a evasão escolar está associado a cor da pele.

Freire (1986) aponta que a educação como prática da liberdade precisa contemplar atos e atitudes libertadoras. Em outras palavras, a educação é libertadora e para que ela seja visualizada por essa concepção é essencial que os alunos se transformem em cidadãos com a ambição de transformar o mundo. O analfabetismo social está atrelado a uma herança histórica marcada pela educação bancária onde o oprimido sonha torna-se opressor para dominar o outro. Essa forma de exploração e opressão que está associada às pessoas é uma forma de analfabetismo, dado que, quando o homem conhece a sua história e a sua herança ele quer ajudar a “libertar” os seus irmãos. “Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (Freire, 1986, p. 6).

Posto isto, esse estudo tem como objetivo geral identificar se os alunos matriculados no EJA (re) conhecem a história e cultura dos negros na sociedade brasileira. Os objetivos específicos giram em torno de conceituar a cultura afro-brasileira, analisar o ensino na modalidade EJA e refletir se os alunos da EJA conhecem a história e a cultura dos seus ascendentes. A metodologia foi de caráter quantitativo, fundamentados na referência bibliográfica e complementado com a pesquisa de campo.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa está alicerçada na metodologia de pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória tem como peculiaridade permitir que se trabalhe com técnicas que vão subsidiar informações imprescindíveis no desenvolvimento do estudo. Aliás, a pesquisa exploratória é mais flexível. “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (Selltiz et al., 1967, p. 63, apud Gil, 2002, p. 41).

¹⁷ Modelo de legislação armazenado online no site do planalto.

Desse modo, essa investigação foi alicerçada na pesquisa quantitativa, pois foram usados questionários de pesquisa aberto e fechado com a finalidade de reunir porcentagem sobre o conhecimento dos discentes sobre a temática. Nesse sentido, Gil (2002) enfatiza que os estudos dessa natureza são alicerçados nos dados estatísticos e são representados, na maioria das vezes, por meio de gráficos.

A pesquisa de referência bibliográfica foi construída considerando autores e pesquisadores que discorriam e discutiam sobre o assunto. Para isso, foram reunidos artigos e livros que mais fossem pertinentes para esse trabalho. Por conseguinte, Gil (2002) descreve que a pesquisa bibliográfica é aquela que oportuniza que o investigador amplie o seu campo de observação e se fundamente em uma maior sucessão de fenômenos. E, a pesquisa de campo tem como instrumento técnicas de observação para que essas respondam as perguntas compostas para o desenvolvimento dessa pesquisa. Destarte:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (Gil, 2002, p. 53).

Por conseguinte, esse estudo foi realizado nas turmas de 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Estanislau Ribeiro do Amaral, localizada no município de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro.

3. DESENVOLVIMENTO

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (Freire, 1997, p. 13).

Conforme abordado por Freire (1997) a educação pode ser fundamentada em algumas “metodologias”. Portanto, por essa nuance há a educação bancária, a problematizadora e a libertadora. A educação bancária é aquela em que o professor é o único detentor do saber, ou seja, ele é aquele que transmite o conhecimento. Por esse viés, a prática bancária reprime o aluno e, embora esse tenha uma resistência, na maioria dos casos o aluno acaba sendo “doutrinado”. Transportando essa realidade para o ensino da cultura afro-brasileira é notório que se for engendrar pela história reproduzida pelos materiais didáticos e adotado na grade curricular das instituições educacionais, os fatos da colonização são narrados pelo ângulo dos europeus sem serem consideradas os pontos de vista dos índios e dos negros. A reprodução não é problematizada ou mesmo estimula o educando a pensar e refletir, ao contrário, por esse panorama os alunos são apenas depósitos de conteúdos, e esses conteúdos não são voltados para o senso crítico ou mesmo nos acontecimentos reais presentes na memória dos acontecimentos do passado.

Ainda fundamentados em Freire (1997) a educação libertadora é pautada em princípios humanistas e tem como técnica se contrapor a educação bancária. Consequentemente, a educação libertadora é aquela em que tem como propósito formar o indivíduo para a vida em sociedade, e que esse sujeito tenha valores morais, éticos e reflexivos para transformarem o corpo social. Essa “criticidade” é a base para o respeito, à cultura, hábitos, costumes e história dos povos, mas para que essa prática torne-se real é primordial que educador seja democrático e tenha como atribuição dentro da sua práxis a [imprescindibilidade](#) “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (Freire, 1997, p. 13). Freire (1997) em seus estudos também salienta que educar é reconhecer a identidade cultural e assumir que existe uma dimensão individual que negligencia essa realidade, e que tem como característica a formação subsidiada por uma elite opressora que não pondera sobre a história e a cultura da classe trabalhadora.

Passos (2012) evidencia que muitos estudos demonstram alguns parâmetros comparando negros e brancos e é comprovada uma desigualdade explícita entre essas duas etnias no Brasil. Então, é incontestável que há uma incompatibilidade quando têm análises de “indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade/ série, currículo escolar desenvolvido, desempenho dos estudantes, relação professor-aluno, qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros” (Passos, 2012, p. 138). O trajeto escolar entre essas duas etnias demonstra as desigualdades sociais e que se estendem para outras esferas da sociedade. Por esse motivo, a maior parte de alunos evadidos da escola são negros e/ ou pardos e a maioria dos estudantes que retornam para a escola e são matriculados na modalidade da EJA correspondem a esse grupo. Compreende-se que a história da colonização, perpassando pela libertação dos escravos e outros acontecimentos, contribuíram para esse paradigma, o qual os brancos tendem a ser privilegiados em vários campos e os negros desconhecem sua cultura, tradição e acabam tendo que abrir mão da educação para entrar cedo no mercado de trabalho e ajudar no orçamento do lar.

Segundo Freire (2000, p. 16) o homem é um ser histórico e social, e, por isso, ele não pode “[...] abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteli-gi-lo e, em conseqüência comunicar o inteligido”. Assim essa interação com a história, com a cultura e com raízes aproxima o sujeito do seu “eu”, já que o passado responde a muitas problemáticas do presente, aliás essa origem permite que o cidadão entenda o molde da sua biografia.

Sendo assim, o Estado é laico e como extensão, suas medidas e políticas públicas precisam seguir essa configuração e contemplar a todos. A diversidade e a inclusão precisam ser aspectos presentes na escola e compor o currículo do aluno. Nessa perspectiva, atualmente há a lei nº. 10. 639/2003 que altera a LDBEN e “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (Brasil, 2003, online). Essa legislação abrange a segunda e terceira etapa da educação básica, isto é, as escolas públicas e particulares que tenham o ensino fundamental e médio precisam agregar esses conteúdos, inclusive trabalhar com o dia da consciência negra. Porém mesmo com essa jurisprudência o ensino da África ainda é negligenciado por muitas intuições educacionais e não estão incluídas nas disciplinas lecionadas para os alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) aborda pontos importantes para a EJA e para o ensino da cultura afro-brasileira. Por esse íterim, a BNCC é um documento que tenciona exemplificar e pontuar o ensino e aprendizagem para o educando em todas as etapas e para todas as modalidades da educação básica. Desse modo, são apontados que o planejamento precisa amparar e “[...] reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (BNCC, 2018, p. 15-16). Todos esses pormenores possibilitam entender a necessidade e a relevância da cultura afro-brasileira junto aos alunos da EJA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo Escolar de 2018 publicou as informações referentes à Escola Municipal Estanislau Ribeiro do Amaral, localizada na Rua Aristotelina Mariano de Souza, Bairro Cerâmica, Município de Nova Iguaçu (RJ).

Em relação à infra-estrutura, a Escola Municipal Estanislau Ribeiro do Amaral, tem cerca de 16 salas de aula sendo utilizadas 14. Dentre os equipamentos há aparelhos de televisão, videocassete, DVD, máquinas copiadoras, retroprojetores, impressoras, projetores multimídias, máquinas fotográficas e computadores. Esses equipamentos podem ser classificados em estados bons e regulares, possibilitando, uma dinâmica e suporte quando a aula é planejada considerando aspectos lúdicos.

Ainda descrevendo o aspecto físico dessa instituição educacional. Existe uma estrutura adaptada para os alunos especiais e oferece o ensino na primeira e na segunda etapa da educação. Logo, há 24 alunos na educação infantil, 189 nos primeiros anos do ensino fundamental, 331 estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 390 na modalidade de EJA. Dessa maneira, há um total de 934 alunos.

Considerando as informações pertinentes nos parágrafos anteriores essa pesquisa foi realizada nas turmas de 9º ano da escola (três turmas) em maio de 2019. Para isso foram usados recursos pedagógicos como quadro branco, aula expositiva e o uso de ferramentas como projetor multimídia para exibição de filmes, imagens e textos.

Nessa conjectura, o primeiro momento foi distribuído um questionário de perguntas abertas para os alunos. Esse questionário foi distribuído antes do início da aula cujo tema era “Africanidades”. Esse questionário continha 5 (cinco) perguntas que circundavam sobre esse assunto com o propósito de saber o conhecimento prévio desses educandos. Essa aula foi realizada com materiais diversificados e debatido o assunto após análise e compreensão do texto pelos alunos.

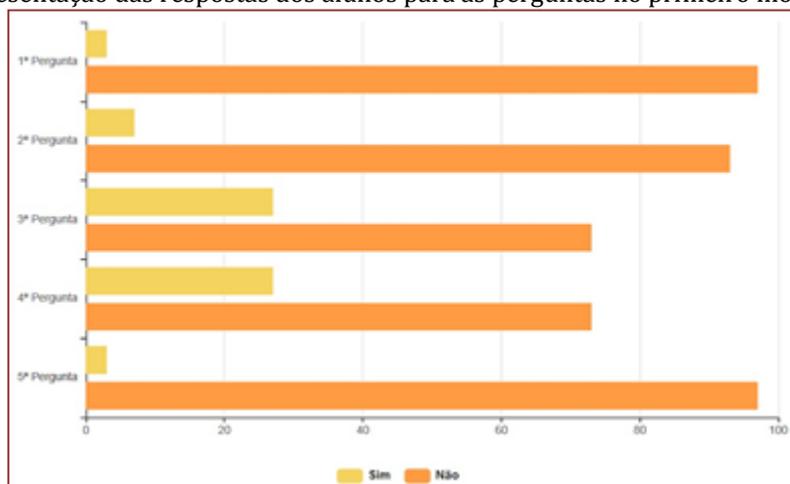
Como ressaltado a aula foi lecionada para três turmas que tiveram um total de 30 alunos que voluntariamente participaram da pesquisa. De acordo com Silva (2014) a cultura afro-brasileira pode ser conceituada a partir de elementos históricos que constituíram para toda a composição da descendência dos negros trazidos do continente da África na época da colonização. Assim, essa herança dos escravos acometeu a sociedade brasileira, que nesse período estava sendo formada, e misturada com os costumes e hábitos de outros povos e etnias. Logo, a primeira pergunta para esse grupo de alunos teve o desígnio de averiguar se eles (alunos) conheciam essa pluralidade de comportamentos e ações herdadas dessa miscigenação, isto é, o intuito não era verificar se os alunos tinham essa concepção científica voltado para o contexto acadêmico, mas se eles conseguiam compreender todo o cenário que compõe a história do Brasil e que têm marcas enfáticas no presente, além do mais, que fazem parte do cotidiano. Consequentemente, a pergunta foi à seguinte: “Você sabe o significado da palavra africanidade?”. Dentre as respostas, 3% responderam que sim e 97% que não.

Para Algarve (2004) muitos professores por falta de conhecimento ou mesmo por resistência não oferecem aos seus alunos aulas que tenham como enfoque e entreveja a sua cultura. Fundamentado nessa estimativa a segunda pergunta teve como foco analisar quantos discentes já tinham participado de uma aula cujo assunto fosse africanidade. Por essa perspectiva 7% dos estudantes responderam que sim e 93% que nunca tivera aulas sobre essa temática.

A terceira e quarta pergunta foram voltadas para um campo mais pessoal, uma vez que a primeira pergunta refletia sobre o que é racismo e, a partir dessa idéia, se algum aluno já havia passado por essa situação de preconceito. O excêntrico nessas perguntas é que os alunos que sabiam definir o racismo foram os mesmo que expressaram suas experiências e conseguiram identificar situações nessas vertentes. Os demais não tinham uma melhor percepção sobre esse conteúdo e por isso não tinham clareza sobre essa inferência. Então, 27% sabiam conceituar o que era racismo e já haviam sofrido alguma forma de preconceito e 73% não sabiam o que era e, por isso, não sabiam se já haviam vivenciado tal situação.

Hall (1996, p. 13, apud Santos, 2006, p. 90) entrevistê que a identidade cultural é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Portanto, a identidade cultural é um sentimento, um reconhecimento, a semelhança é sentir-se representado por uma cultura, por um povo, por um sujeito. Desse modo, 3% dos alunos sabiam o que era identidade cultural e 97% não. O gráfico 1 sintetiza todo esse contexto e é representado pela porcentagem.

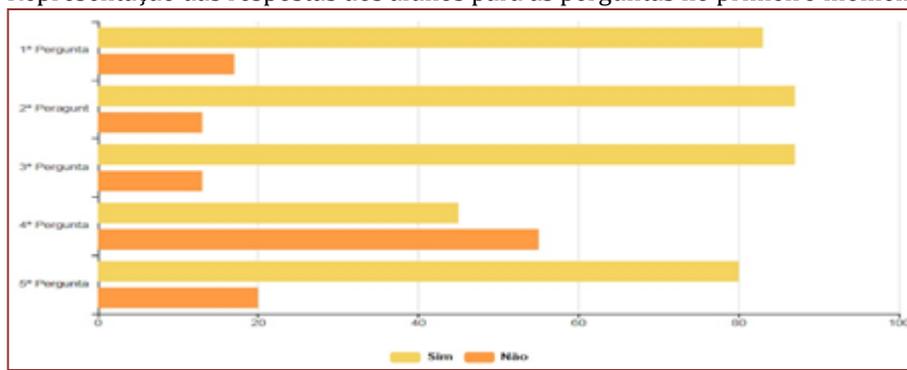
Gráfico: Representação das respostas dos alunos para as perguntas no primeiro momento da aula



Fonte: O próprio autor

O segundo momento foi à parte final, ou seja, após explicar o que era africanidade, racismo e identidade cultural tornou-se a repetir as perguntas com o acréscimo de mais uma. Nessa circunstância, foi perceptível que o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira foi entendida. Para isso a aula contou com recursos e ferramentas de âmbito pedagógico, como já acentuado, esses elementos foram determinantes para lecionar o conteúdo de forma didática, sistematizada e em uma linguagem simples. Nesse sentido, o resultado final contou com uma troca de saberes na aprendizagem e uma aproximação com a história dos negros no Brasil visualizada por outro ponto de vista. Ao repetir a pergunta sobre o significado da africanidade 83% dos alunos haviam compreendido essa questão. A segunda pergunta, se esses educando já haviam tido aula sobre africanidade o pressuposto é que após a aula todos afirmassem que sim, contudo 13% continuaram afirmando que não. Assim sendo, a questão envolvendo a definição de racismo e o próprio preconceito, após a assimilação da classe o percentual mudou drasticamente. Portanto, 87% dos alunos sabiam o que era racismo e 45% já tinha tido alguma experiência de racismo. Sobre identidade cultural 80% já discorriam com propriedade o que era e como estava presente no seu cotidiano. O gráfico 2 demonstra esses índices e permite comparar o primeiro com o segundo momento

Gráfico 2: Representação das respostas dos alunos para as perguntas no primeiro momento da aula



Fonte: O próprio autor

E, por fim, o acréscimo da sexta pergunta tinha como objetivo captar a visão do aluno sobre a aula, quer dizer, qual o grau de importância de todo esse cenário e ambientação da cultura afro-brasileira para eles. Essa pergunta era a única no questionário que era fechada, uma vez que, a preocupação era por meio dos dados traçarem um paralelo sobre a perspectiva desses estudantes sobre a aula lecionada. Em outras palavras, a preocupação era se o professor regente havia conseguido atrair atenção desses discentes para a importância sobre esse tema e se realmente causou um diferencial dentro do processo de ensino e de aprendizagem. A pergunta foi à seguinte: “A aula sobre africanidade e cultura afro-brasileira tem que nível de importância para você?”. Dentre as opções tinha a escolha de mínimo, médio e máximo. Dessa forma, 93% dos alunos consideraram o tema pertinente e importante.

Através destes resultados dois pontos têm um destaque substancial: o primeiro é que ainda há uma ausência de comprometimento sobre aulas que tenham como prisma debater esse tema com os educandos, e, segundo, mesmo que haja uma aula que pomenorize esse tópico ainda é essencial que outros planejamentos sejam realizados para discutir, analisar e refletir sobre esse conteúdo, visto que, apenas um dia lecionando sobre o assunto não é o suficiente, pois foram muitos anos negligenciando o mesmo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como propósito analisar o conhecimento dos alunos sobre a cultura afro-brasileira. Por isso, foram definidas, conceituadas e compreendidas as contribuições do negro para a cultura para brasileira, da mesma maneira que foi retratada a modalidade da EJA na hodiernidade.

No decorrer do desenvolvimento dessa investigação foram sublinhados os estereótipos presentes na educação. Assim, considerou-se importante demonstrar a educação bancária e a educação libertadora. Esses elementos são essenciais para que o docente entenda a importância do seu papel no processo de ensino e da aprendizagem, bem como a necessidade de aulas que tenham como componentes a cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, atualmente o Brasil conta com legislações específicas que tornam obrigatória o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, mas que a teoria não procede à prática. Esse advém tornou-se nítido na pesquisa de campo, visto que, as maiores partes dos alunos nunca tiveram aula sobre a temática dessa

pesquisa – cultura afro-brasileira – e nem sabiam o significado de palavras básicas que estão presentes no cotidiano, como por exemplo: racismo. Concluiu-se que uma única aula durante o ano letivo não é suficiente para que todos os educandos entendam o que é a cultura afro-brasileira, ou seja, são importantes mais planos de aulas, planejamentos, projetos e programas que tenham como perspectiva difundir e propagar esse tema dentro da grade curricular.

REFERÊNCIAS

- [1] Algarve, V. A. Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidade elevar a auto-estima das crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2661/DissVAA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 Jun. 2019.
- [2] Brasil. Casa Civil. Lei nº 9.394, De 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- [3] Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- [4] Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- [5] IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE mostra as cores da desigualdade. Revista retratos, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- [6] INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 21 Jun. 2019.
- [7] Freire, P. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- [8] Freire, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.
- [9] Freire, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- [10] Passos, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. Revista EJA em debate, v. 1, nº. 1, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- [11] Santos, V. M. dos. Ficção Literária e Hipertexto: contatos imediatos em o baile de máscara e em os anjos de Badaró. IN: Identidade cultural e expressões regionais: estudos sobre literatura, cultura e turismo. Simões, M. de L. N. Ilhéus: Editus, 2006.
- [12] Silva, V. L. da. Africanidade, matemática e resistência. Tese (Doutor em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-114244/publico/Vanisiso_Luiz_da_Silva.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

Capítulo 13

Diversidade cultural: Um estudo de caso a partir dos ingressantes do Curso de Letras-Língua Portuguesa/UFMT-CUR

Ana Claudia Reis Bittencourt

Clésia Guimarães dos Santos

Adinael Junhor Pereira da Trindade

Káthia dos Santos Rocha

Resumo: O presente trabalho versa sobre Diversidade Cultural através de um estudo de caso realizado com os ingressantes do curso de Letras Português da UFMT/CUR. Para que o objetivo fosse alcançado, procurou-se analisar a diversidade cultural dos ingressantes do curso de Letras Língua Portuguesa que entraram no ano de 2018/1. Para tanto, determinamos os seguintes objetivos específicos: analisar a percepção que os ingressantes do curso de Letras Língua Portuguesa possuem sobre diversidade cultural; identificar a existência da diversidade cultural dos ingressantes do 1º ano do curso de Letras Língua Portuguesa e investigar a interação entre os possíveis grupos culturais identificados. Justifica-se a relevância do tema tendo em vista que o ambiente universitário é um espaço de vivências, que nos possibilitam o enriquecimento a partir das diversidades culturais. O procedimento metodológico foi de natureza quantitativa e qualitativa, com o tipo de pesquisa estudo de caso. A coleta de dados foi realizada através de questionário. Para fundamentação das análises foram utilizadas as ideias de Leite (2014), Costa (2015), Leal (2013) dentre outros. Os resultados apontaram que embora a diversidade seja algo natural, a mesma não é vista como tal, ocorrendo assim o aparecimento do preconceito e da discriminação.

Palavras chave: Diversidade Cultural. Discentes. Universidade. Pluralidade.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos a diversidade cultural dos alunos da Universidade Federal de Mato Grosso, através de um estudo de caso realizado com os ingressantes do curso de Letras Língua Portuguesa, turma 2018/1. Para iniciar a discussão, apresentaremos uma conceituação acerca do tema cultura.

A cultura não é um objeto passivo de um conceito único. Pode-se definir cultura sob a perspectiva antropológica, filosófica e sociológica. O antropólogo Tylor (1917, p. 31, *apud* LARAIA, 1932, p. 25) define cultura como um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Assim a palavra “cultura”, abrange todas as manifestações humanas desde o nascer com a inserção na família e, posteriormente, nos grupos e na sociedade.

Aranha (2006, p. 58), também sob a visão antropológica, afirma que “cultura é tudo o que o ser humano produz para construir sua existência e atender a suas necessidades e desejos.” Com isso inferimos que o ser humano além de ser inserido na cultura ao nascer, a partir de suas vivências produz e propaga sua cultura.

Nesse trabalho utilizamos o conceito de cultura proposto por Tylor e Aranha. Para analisar o cenário da sala de aula partimos da hipótese que os alunos compreendem o que é diversidade cultural e a importância de valorizar e respeitar as diferenças. A escolha do objeto de pesquisa se justifica pela crença na importância de conhecer/reconhecer a diversidade existente na sala de aula, pois a individualidade de diferentes culturas é considerada como importante patrimônio da humanidade.

A fim de alcançar o objetivo proposto, buscou-se analisar a percepção que os ingressantes do curso de Letras- Língua Portuguesa possuem sobre diversidade cultural; identificar a existência da diversidade cultural dos ingressantes do curso e investigar a interação entre os possíveis grupos culturais identificados.

2. INICIANDO UMA DISCUSSÃO SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL

O Brasil é reconhecido como o país de diversidade cultural, devido a composição étnica da população baseada em diversas matrizes populacionais, como a europeia, africana e autóctone do qual se originou a miscigenação vista na atualidade.

Através desse encontro étnico, surgiram diferentes culturas e tradições que se mesclaram para formação da vasta cultura miscigenada característica do Brasil. Porém, a cultura que sobressaiu na época da colonização foi a dos colonizadores europeus (Portugueses) por se constituírem na elite dominante e, em relação as tradições do negro e do índio desde a colonização, sendo que diversos aspectos dessas culturas, principalmente a religiosidade são nos dias atuais inferiorizadas e alvo de preconceitos.

Nesse sentido, Leal (2013, [não paginado]) em seu trabalho intitulado “Introdução à reflexão histórica do contexto da diversidade cultural no Brasil e a manifestação da diversidade no ambiente escolar” relata que

Há desde a origem da diversidade cultural no Brasil certa exaltação ao colonizador europeu, difundida por um padrão eurocêntrico e pela disseminação de uma pretensa superioridade europeia em relação aos povos que aqui se encontravam, os nativos da colônia (indígenas) e os diversos povos de diferentes etnias do continente africano que vieram ao Brasil na condição de mercadoria para alimentar séculos de escravidão. Os dois últimos povos foram vistos por muito tempo pelas sociedades numa escala inferior em relação ao português (europeu). Essa imagem de inferioridade disseminou-se entre a população brasileira, refletindo-se em preconceitos, marginalização e racismo ainda bastante presente nas sociedades, mesmo que de forma sutil ou mascarada.

A autora afirma, que a cultura dos povos dominados era inferiorizada e marginalizadas pelo colonizador, fenômeno cujo reflexos podem ser notados ainda hoje no Brasil, com a existência de preconceito cultural, racial, sexual, entre outros.

Tais fenômenos são perceptíveis em diversos espaços, entre os quais a escola, se destaca por reproduzir um padrão de ensino que privilegia o modelo de sociedade que segrega a diversidade cultural. Nesse sentido, Leal (2013, [não paginado]) argumenta que

O distanciamento da cultura escolar com a cultura do estudante e/ou com a cultura popular, muitas vezes causa neste, uma não identificação com os padrões sociais e culturais e de certa forma com os conteúdos, que por sua vez ainda exalta as ações do colonizador deixando as discussões referentes as outras matrizes, decorrentes da formação cultural brasileira e que é mais próxima da realidade de uma maioria de cidadãos, a margem das abordagens no ambiente escolar, não contemplando com este padrão unificado de ensino o cenário de pluralidade do país.

A partir do exposto, observa-se a cultura engessada que molda a educação escolar no Brasil. As discussões que permeiam as aulas se distanciam da realidade dos alunos, evidenciando a exclusão dos mesmos como atores sociais ativos, visto que sua cultura é desvalorizada em detrimento do modelo de cultura “ideal” para a educação.

Neste sentido, com objetivo de combater o preconceito étnico e cultural foi aprovada a Lei 11. 645/08 que tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena como forma de fomentar a conhecimento e debate diversidade cultural (LEAL, 2013).

Corroborando essa afirmação, Paula (2009, [não paginado]) considera que “[...] a exclusão desse tema do universo escolar durante longos anos, explica-se pela dificuldade que possui a sociedade brasileira, mais especificamente o meio intelectual e cultural brasileiro em tratar de questões relativas a injustiças e discriminações étnico-sociais.”

Conforme a autora, é importante salientar a necessidade de pensar “essa problemática, [visto que] determinadas ideias errôneas acerca de algumas etnias como a negra, a indígena e árabe continuarão sendo cada vez mais espalhadas, o que impossibilita a compreensão do universo dessas culturas.”

É mister ressaltar que na atualidade, a temática “diversidade cultural” vem a toma como algo primordial e de suma importância e que deve ser discutido não somente no ensino básico, mas também nas universidades, lugares que como afirmamos são também palco de preconceitos com o diferente.

2.1 DIVERSIDADE CULTURAL: EM BUSCA DE UM CONCEITO

Na atualidade a palavra diversidade tem sido empregada nos mais diversos seguimentos sociais. É possível perceber a diversidade nos ambientes de trabalho, nos espaços de convivência coletiva, em suma, em todo contexto social.

Entende-se por diversidade cultural diferenças referentes à cultura, étnica, ideológica, religiosa, entre outras. O Brasil, por exemplo, é um país com grande diversidade étnica, com sua população formada por um intenso processo de miscigenação de vários povos que juntos compõe a identidade cultural brasileira.

Para Santos (2012 apud LEITE, 2014, p. 15) “A cultura é algo humano, no sentido em que se relaciona com o homem, em sua individualidade e em seus relacionamentos sociais, e com o meio em que se vive. A cultura é tudo aquilo que não é natureza, ou seja, tudo o que é produzido pelo homem.”

Para Hanashiro e Carvalho (2005) existem definições variadas sobre o que possa ser diversidade. Para os autores existem definições tanto restritas como amplas. As restritas dizem respeito a questão de raça, etnia e também gênero. Já a definição no sentido amplo diz respeito sobre todas as diferenças humanas. Portanto, não existe uma definição única para determinar o que é diversidade.

Para Cox Jr. (1993 apud HANASHIRO; CARVALHO, 2005,) a diversidade é como a representação, em um sistema social, que representa desde pessoas com a mesma afiliações a grupos claramente diferentes em termos de significação cultural. Neste sentido, a representação de sistema social é descrita por grupos minoritários e majoritários.

Nesse sentido, Tomas Jr. (1991 apud HANASHIRO; CARVALHO, 2005, p. 4) vai além ao argumentar que diversidade não se resume somente na questão de raça, etnia e gênero, mas inclui todo o tipo de diversidade. Pois conforme o autor, além das três citadas a cima inclui também “a idade, a história pessoal e corporativa, formação educacional, função e personalidade [...], estilo de vida, preferência sexual, origem

geográfica [...]” e outros. Embora, o tema seja rico em significados e conceitos, em nossa análise utilizamos o conceito proposto por Leite (2014), Costa (2015) e Leal (2013).

2.2 DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE

A reflexão sobre educação e cultura é um tema pertinente, visto que, vivemos em uma sociedade multicultural. Para Candu (2012, p. 13) “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados se não a partir de sua íntima articulação.”

Promover uma educação ética e harmônica, que prima pelo desenvolvimento integral do indivíduo é garantir que todos possam usufruir dos mesmos direitos perante a sociedade. Quando pensamos nos ingressantes no ensino superior devemos considerar todas essas características que constitui o sujeito ao longo do tempo.

A Lei de Diretrizes e Base no capítulo IV, trata da educação Superior, no artigo 43 § VII explicita a necessidade de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição” (LDB LEI Nº 9.394/96).

Percebe-se que a LDB explicita a importância de valorizar os conhecimentos científicos considerando as construções resultantes da interação cultural do indivíduo, sendo a escola o *locus da* educação sistematizada, este espaço deve ser propício ao aprendizado dos educandos, constituindo a identidade do sujeito e o senso crítico que os habilite a participar da vida em sociedade.

De acordo com Fernandes (2012, [não paginado]):

Trabalhar com o tema diversidade cultural remete-nos a explorar um universo representado por uma população formada por inúmeros grupos étnicos, com seus costumes, com sua cultura, por meio de trabalhos interdisciplinares, como uma das melhores formas de expressar os conhecimentos adquiridos ao longo da vivência acadêmica.

Ao analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos deparamos com um tópico que trata exclusivamente da educação Superior, nota-se que existe uma preocupação expressa nos documentos que orientam a educação no Brasil em relação ao sujeito que constitui e é constituído no âmbito de formação profissional e social. O documento acima citado mostra que,

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras.

Dessa forma, ao pensar o indivíduo no Ensino Superior deve-se considerar o sujeito histórico, com sua vivência e cultura. Neste sentido, valorizar a cultura e as diferenças é abrir portas para novos conhecimentos, é compartilhar experiências e a partir delas contribuir para uma sociedade democrática e livre de preconceitos e discriminação.

Freire (1996, p. 39-40) contribui defendendo que “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” O processo educativo não corresponde a transferência de conhecimento, mas se efetiva quando há uma preocupação com o sujeito e seu papel social, quando é dado ao cidadão(ã) o direito de participar ativamente da construção do saber.

3.METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Para a concretização da pesquisa foi utilizado a abordagem quanti-quali. Para Brugemann e Parpinelli (2008) essa abordagem é

A combinação dos métodos quantitativo e qualitativo produz a triangulação metodológica, que, numa relação entre opostos complementares, busca a aproximação do positivismo e do compreensivismo. A triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento de um determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade estudada.

Quanto a tipologia empregada utilizamos o estudo de caso, que segundo Cezar ([200?], [não paginado]), “[...] é bastante amplo, pois permite que o fenômeno seja estudado com base em situações, contemporâneas, que estejam acontecendo, ou em situações passadas, que já ocorreram e que sejam importantes para a compreensão das questões da pesquisa colocadas.”

O *locus* da pesquisa foi a Universidade Federal de Mato grosso- UFMT, localizada no Campus de Rondonópolis-MT. Atualmente o campus possui dezenove cursos de Ensino superior, cinco cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado.

A turma do primeiro ano do curso de Letras-Língua Portuguesa, escolhida para essa pesquisa possui 36 (trinta e seis) alunos matriculados, dos quais 22 (vinte e dois) estavam presentes na aplicação dos questionários. Por este motivo a pesquisa não abarcou a totalidade dos discentes, mas 78% (setenta e oito por cento) de questionários respondidos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário que segundo Sampiere, Collado e Lúcio (2006, 35), “[...] consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas.” O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas contendo 12 (doze) perguntas.

De posse do material coletado foi realizada a tabulação das respostas obtidas. Esses dados foram analisados de forma quantitativa e posteriormente qualitativa na qual buscamos interpretá-los e compreendê-los a partir do embasamento teórico.

4.ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram realizadas 11 (onze) perguntas. As 6 (seis) primeiras perguntas eram voltadas a identificação do público participante e 5 (cinco) perguntas finais sobre o tema central da pesquisa “Diversidade Cultural”.

Nas primeiras perguntas foram investigados a idade, sexo, naturalidade, autodeclaração de cor e opção religiosa. Dos pesquisados, 50% (cinquenta por cento) possuem idade entre dezoito e vinte anos. Os outros 50% (cinquenta por cento) se dividem em faixas etárias variadas. Também foi descoberto que 74% (setenta e quatro por cento) são do sexo feminino.

Verificou-se também que mais de 70% (setenta por cento) dos discentes são de Mato Grosso, advindo de cidades variadas, o restante são oriundos de outros estados. Ao serem perguntados como se consideram em relação ao grupo étnico a que pertencem, quase a metade, cerca de 45% (quarenta e cinco por cento) não se considera nem branco, nem negro e nem índio. Talvez por se considerarem resultantes da miscigenação. Dos restantes 41 % (quarenta e um por cento) se declararam negros e uma minoria disseram ser brancos.

Em relação a opção religiosa, a quase totalidade 95% (noventa e cinco por cento) afirmaram seguir a algum tipo de crença religiosa. Destes, 56% (cinquenta e seis por cento), se declararam católicos. Vindo em seguida com 25% (vinte e cinco por cento) a religião evangélica, espírita 13% (treze por cento) e de matrizes africanas 6% (seis por cento).

4.1 NA SUA CONCEPÇÃO, EXISTE DIVERSIDADE CULTURAL NA SALA DE AULA?

No total de 95% (noventa e cinco por cento) por cento dos discentes disseram que sim e uma pequena porcentagem de 5% (cinco por cento) relataram que não há diversidade em sala de aula. Nota-se que ainda existe uma porcentagem considerável de acadêmicos que afirmaram não existir diversidade. O referido dado nos leva a reflexão, esses acadêmicos teria uma visão homogeneizada da sala de aula? O que conduziram a tal resposta? Segundo Fernandes, ([201?] *apud* GADOTTI, 1992 p. 23):

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobre tudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

A partir das considerações de Gadotti, é possível interpretar as respostas a questão apresentada pela perspectiva da necessidade de valorização do tema diversidade cultural no âmbito da sala de aula, especificamente na turma do primeiro ano do curso Letras- Língua Portuguesa da UFMT/CUR, sendo este o *Lócus* da pesquisa.

4.2 COMO VOCÊ VÊ A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO, ALUNO/PROFESSOR E ALUNO/ALUNO?

Através dos dados, foi identificado que trinta e cinco por cento dos investigados disseram que a interação entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno é razoável, trinta e um por cento relataram que há uma boa interação entre os mesmos, uma porcentagem de vinte e oito por cento disseram que a interação que existe em sala de aula é ruim e somente seis por cento disseram que existe uma interação muito boa.

Dessa forma, é possível supor que na sala de aula a interação não se efetiva como esperado, tanto entre professor/aluno, como entre aluno/professor e aluno/aluno. Contudo, pode se questionar o motivo dessas ocorrências? Uma possibilidade que talvez explique, seja o fato de haver grupos predeterminados em sala de aula, causando assim o distanciamento dos outros da sala.

Em relação a interação professor/aluno, foi citada sendo razoável, isso talvez ocorra pelo fato de haver algum conflito. Com base nessas informações, Miller (2002, 276), comenta que “a relação professor-aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes.”

Nesse sentido, Campos (1996, [não paginado]) elucida que “a interação entre professores e alunos na sala de aula se constitui como um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que sua compreensão não apenas facilita este processo como também influi na sua qualidade.”

Portanto, é necessário que exista uma boa interação entre as partes que compõem a comunidade acadêmica, haja vista que, a interação é essencial para a efetivação da aprendizagem. E para que isso ocorra é preciso que o docente não somente transmita conhecimento, mas, também, aprenda a ouvir os alunos. Nesse contexto, Libânio (1994 *apud* MILLER, 2002, p. 278) relata que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Podemos perceber que o propósito fundamental do professor não se restringe a fazer perguntas e transmitir informações, mais ensinar os educandos a raciocinar, pensar de forma crítica e conseqüentemente passarem a expor suas opiniões construindo assim seu conhecimento. Entretanto, esse propósito muitas vezes acaba por ser afetado, pelo fato de não haver a sensibilidade do professor de ouvir o discente, não diagnosticando dessa forma onde está a dificuldade do mesmo.

De acordo com a interpretação de Miller (2002) é mister ressaltar que apesar de o docente ter autoridade dentro da sala de aula, é necessário que o mesmo não aja com autoritarismo, visto que tal atitude pode

afastar o discente causando assim dificuldades de aprendizagem pelo fato de ter medo de sanar suas dúvidas com o professor, “o que poderá prejudicar a relação [entre professor/aluno] uma vez que o diálogo é um elemento fundamental da aprendizagem” (MILLER, 2002 [não paginado]).

Porém, não podemos deixar de comentar que o professor também não deve permitir a indisciplina, que pode atrapalhar o rendimento não só de o aluno indisciplinado mais toda a turma. Portanto, é necessário que “para exercer a autoridade, o docente deve saber da importância do seu trabalho e mesclar com a afetividade a sua autoridade, recorrendo, então, ao diálogo como forma de chegar ao resultado pretendido: uma classe integrada, compenetrada e interessada” (MILLER, 2002, [não paginado]).

4.3 NA SUA OPINIÃO, NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO VALORIZA E RESPEITA SUA CULTURA?

De acordo com os dados coletados, pode-se afirmar que grande parte dos entrevistados, ou seja, sessenta e quatro por cento responderam que na universidade há o respeito e a valorização da cultura de cada um. Para embasar essa discussão, Leite (2014, p. 48) versa que “a escola tem o papel de acolher e atender indistintamente, incentivando e promovendo o resgate do passado das pessoas, no que se refere a cultura de cada povo, de cada comunidade.”

Porém, não podemos desprezar que uma porcentagem considerável de trinta e seis por cento disseram não existir no âmbito acadêmico o respeito e a valorização da sua cultura. Isso ocorre, segundo Leite (2014, p. 19) pelo fato dessa temática ser ainda um obstáculo para escola “justamente, lidar com a questão das várias formas de diversidade presentes no seu interior (nível sócio econômico, gênero, etnia, raça, orientação sexual, religião, idade, etc.)”

Tomando por base essas concepções, percebe-se a existência de contrassenso de opiniões, pois ao mesmo tempo que a universidade inclui, para 36% (trinta e seis por cento) dos discentes, ela também exclui. Ademais, isso pode ocorrer como dito anteriormente que inclusão se constitui como um dos maiores desafios da instituição.

Leite (2014, p. 25) salienta que dentro do âmbito escolar deve haver mudanças em relação a discriminação praticada com “grupos sociais étnicos e de representações culturais diversos, visto que a instituição [...] deve ser formadora de indivíduos que reconheçam a diversidade cultural.”

Uma teoria que talvez explique, a negação da suposta hegemonia e/ou predominância da cultura de origem cristã sobretudo de origem católica. A percepção de tal hegemonia por parte de um segmento intelectual de viés político e ideológico voltado para as minorias sociais promove a exaltação das práticas culturais/religiosas das ditas “minorias” em detrimento da cultura supostamente hegemônica na sociedade em geral.

4.4 ALGUMA VEZ VOCÊ JÁ FOI ALVO DE DISCRIMINAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Quando indagados se já sofreram discriminação dentro da instituição, foi possível observar que o equivalente de 73% (setenta e três por cento) relataram nunca ter sofrido alguma discriminação, vindo em seguida 18% (dezoito por cento) dos discentes que disseram ter sofrido discriminação muitas vezes e 9% (nove por cento) relataram ter sido alvo algumas vezes.

Se somarmos a porcentagem dos alunos que sofreram muito com o preconceito na universidade, com os que foram alvos, algumas vezes, teremos uma porcentagem de 27% (vinte e sete por cento), número esse muito elevado. “Embora seja natural a diversidade, a mesma não é acolhida tão naturalmente, e deste modo nasce a discriminação e o preconceito” (LEITE, 2014, p. 28).

Neste contexto, de acordo com PCN (1999 apud LEITE, 2014, p. 25) “a própria ação educativa é um reflexo da discriminação que ocorre na sociedade, haja vista que as expressões geradas na relação professor aluno em sala de aula influencia na qualidade do ensino especialmente para as camadas populares.” Tal fato, decorre da reprodução das relações de poder entre as classes sociais que se replicam também na escola, atingindo não apenas a relação aluno/professor, mas também a qualidade de ensino, que para os seguimentos mais populares não alcançam níveis satisfatórios, diferente das classes mais abastadas.

Espera-se de um ambiente universitário que seja um lugar inclusivo e sem discriminação cultural, porém, apesar de uma parcela de 73% (setenta e três por cento) relatarem nunca ter passado por discriminação na instituição, ainda existem pessoas que passam por tal constrangimento e isso pode acarretar a essas pessoas traumas irreparáveis. Para tanto, Leite (2014, p. 42) relata que “embora a diversidade sempre

tenha estado presente nas salas de aula, na formação heterogênea das turmas, nos diferentes ritmos de aprendizagem [...]” ainda existe tal preconceito tanto social, cultural e étnico.

4.5 ATÉ O MOMENTO, JÁ FOI ABORDADO EM SEU CURSO A TEMÁTICA “DIVERSIDADE CULTURAL”?

No que diz respeito a abordagem da temática “diversidade cultural” no curso de Letras- Língua Portuguesa, sessenta e dois por cento dos discentes afirmaram ter participado de aulas sobre o referido assunto. Porém, trinta e oito por cento dos discentes disseram que não houve a abordagem do assunto em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p. 63) nos auxiliam na interpretação das respostas ao citar que,

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.

Ao contrapor as repostas com o texto dos PCNs é possível notar uma contradição. Ao tratarmos à diversidade como um fator primordial ao aprendizado e compararmos com o gráfico, é notório a carência da temática em sala de aula, percebendo assim, que se faz necessário explorar com mais efetividade o assunto no contexto acadêmico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997. p. 63) apontam que “a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da análise, percebemos que

A [universidade] é um espaço polissêmico marcado por diferenças, a cultura manifesta-se de maneira diversa na [universidade] e tem como de pano de fundo a formação do Brasil, enraizada por uma pluralidade cultural que tem como base as matrizes africanas, indígena e européia, que demarcam a origem do cenário multicultural do país. (LEAL, 2013, [não paginado]).

A partir dessa abordagem foi possível verificar que apesar da diversidade cultural estar presente no Brasil, e por consequência em sala de aula, tal fato não exclui a existência do preconceito, não somente social, como também étnico, cultural, religioso entre outros.

Os resultados apontados na análise chamam atenção para questões ligadas a diversidade na academia, visto que, a porcentagem dos alunos que sofreram muito com o preconceito na universidade, com os que foram alvos, algumas vezes, teremos um total de 27% (vinte e sete por cento), número esse muito elevado. “Embora seja natural a diversidade, a mesma não é acolhida tão naturalmente, e deste modo nasce a discriminação e o preconceito” (LEITE, 2014, p. 28). Portanto, faz-se necessário o aprofundamento desse estudo, haja vista que não houve o esgotamento do tema, no sentido de que, a investigação realizada poderá auxiliar pesquisas futuras sobre o tema diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

- [1] Academia de Ciências do Estado de São Paulo (ACIESP). Ações afirmativas nas universidades brasileiras. [S. l.: s. n.], [200?]. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/acoes.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- [2] Alves, Laura Maria Silva Araújo. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. Revista Margens, Pará, v. 4, n. 5, p. 1-21, 2008. Disponível em:< http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/227.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- [3] Aranha, Maria Lúcia Arruda. Filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- [4] Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.
- [5] Brasil. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasileira: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

- [6] Buggemann, Odaléia Maria; Parpinelli, Ângela Mary. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista da escola de enfermagem da USP*. São Paulo, p. 563-568, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v42n3/v42n3a20>>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- [7] Campos, Luiz Fernando de Lara. Introdução à interação em sala de aula: elementos para compreensão. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v.1, n. 1, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571996000100012>. Acesso em: 08 set. 2018.
- [8] Campos, Luiz Fernando de Lara. Introdução à interação em sala de aula: elementos para compreensão. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v.1, n. 1, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571996000100012>. Acesso em: 08 set. 2018.
- [9] Cesar, Ana Maria Cesar, Ana Maria Roux VAleNTini Coelho. Método de estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino de pesquisa em administração. *Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2005. Disponível em: <www.mackenzie.br/fileadmin/Graduado/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- [10] Fernandes, João André Tavares. Uma reflexão sobre a diversidade cultural na universidade: respeito às diferenças. *Contribuciones a las Ciências Sociales*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3183/420>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- [11] Ferreira, A. B. H. Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 5 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- [12] Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [13] Hanashiro, Darcy Mitiko Mori. Diversidade cultural: panorama atual e reflexões para a realidade brasileira. *REAd*, São Paulo, v.11, n. 5, ed. 47, set/out. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/40623/25835>>. Acesso em: 06 mai. 2018.
- [14] Laraia, Roque de Barros. *Cultura – Um conceito Antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4362514/mod_resource/content/1/Bloco%20I%20-%20Texto%20-%20Cultura%20-%20um%20conceito%20antropol%C3%B3gico%20Roque%20Laraia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- [15] Leal, Alessandra dos Santos. Introdução à reflexão histórica do contexto da diversidade cultural no Brasil e a manifestação da diversidade no ambiente escolar. In: *Simposio Nacional de História*, 27, Natal, NR, 2013. Anais... Natal, NR: Anpua, 2013. Disponível em: <www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/.../1371341055_Arquivo_ArtigoAnpuh.p..>. Acesso em: 08 set. 2018.
- [16] Leite, Maria Aparecida. *Diversidade Cultural no contexto escolar*. 2014. 54 f. Monografia (Especialização Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Paraíba, Paraíba, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5737/1/PDF%20-%20Maria%20Aparecida%20Leite.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- [17] Marconi, Mariana de Andrade; Lakatos, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. In: _____. *Técnicas de pesquisa* 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 86-91.
- [18] Moreira, Antônio Flávio; Candu, Vera Maria(orgs). *Multiculturalismo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- [19] Muller, Luiza de Souza. A interação professor- aluno no processo educativo. *Integração ensino- pesquisa- extensão*. [S. l.], ano 8, n. 31, 2002. Disponível em: https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- [20] Sampiere, Roberto Hernández; Collado, Carlos Fernández; Lucio, Pilar Baptista. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. In: _____. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hell, 2006. p. 5-7.
- [21] Sampiere, Roberto Hernández; Collado, Carlos Fernández; Lucio, Pilar Baptista. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. In: _____. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hell, 2006. p. 5-7.
- [22] Serfert, Tatiane Andrade. *Diversidade cultural*. [S. l.: s. n.], [201?]. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/Diversidadecultural.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- [23] Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

Capítulo 14

Diversidade e Educação: A importância do espaço escolar no fortalecimento de identidades étnicas

Elaine Barbosa Caldeira Gonçalves

George Lauro Ribeiro de Brito

Antonio Wanderley de Oliveira

Resumo: É preciso refletir sobre educar na diversidade, pois ensinar e aprender junto com os estudantes índios e não índios a conviver uns com os outros diariamente, respeitando as diferenças físicas, sociais e culturais, difere do que se vivenciava quando se tinha o índio estudando, predominantemente, na aldeia. Para tanto, firmados no aparato teórico-metodológico interdisciplinar da Análise de Discurso Crítica (ADC) (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001; 2003), apresentamos uma breve revisão de literatura e uma análise da conjuntura em que se inserem os Xerente no município de Tocantínia-TO e uma reflexão sobre algumas possíveis formas de se combater práticas sociais e discursivas que visam assegurar a construção de uma identidade legitimadora que ofusca, nega, apaga as diferenças. E, em segundo lugar, refletimos sobre a importância da escola como um ambiente propício para o fortalecimento de valores como o respeito à pluralidade cultural, a convivência na diversidade, a inclusão, o combate a intolerância e ao preconceito, entre outros. Nesse novo contexto, a escola, a partir do contato com o não indígena, passa a ser o local para se trazer à tona a imperativa reflexão em um espaço multicultural sobre alteridade, identidade, diferença, exclusão, aceitação: fundamental para desvelar discursos pretensamente “universais” que silenciam e “engessam” identidades diversificadas como, também, para desconstruir estereótipos que mascaram a “não aceitação da diferença” e, por conseguinte, para conquistar a cidadania multicultural.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Xerente. Identidade. Escola.

1. INTRODUÇÃO

A confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras [do Brasil] poderia ter resultado numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis. Ocorreu justamente o contrário, uma vez que, apesar de sobreviverem na fisionomia somática e no espírito dos brasileiros os signos de sua múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias e disputantes de autonomia frente à nação. As únicas exceções são algumas microetnias tribais que sobreviveram como ilhas, cercadas pela população brasileira.

Darcy Ribeiro

Pensando nas palavras do antropólogo Darcy Ribeiro sobre a formação do povo brasileiro, percebemos que a condição de viver como ilhas, imposta a microetnias tribais para a conservação de identidade(s) étnica(s), ainda é atual. Essa condição revela que “o projeto de uma “unidade nacional” resultou e ainda resulta de um processo continuado e violento de unificação política e cultural, logrado, “muitas vezes”, mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante” (Ribeiro, 1997, p. 20). É como se as aldeias, como ilhas, estivessem estanques pelo seu afastamento cultural, social, político e econômico do padrão estabelecido pela ordem colonial e, por isso, para além das fronteiras da civilização (separadas por troncos fincados para sustentar essa fronteira). Visão essa que fundamenta e prolifera, até hoje, a dicotomia “selvagens” (navegantes índios) e “civilizados” (navegantes não índios).

Todavia, como “todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento” (Bauman, 1999, p. 8), o desfazimento da divisa dessa fronteira simbólica entre os ditos “selvagens” e “civilizados” é inevitável no mundo pós-moderno em que velhas barreiras já não se sustentam mais (corroídas pelas águas), pois estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a mobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. As aldeias dos Xerente, tidas até então como “ilhas fluviais isoladas”, agora “fundem-se” com o restante do território. Não há como tratá-las mais, embora de fato nunca tenham de todo sido, como “ilhas isoladas”. O movimento de deslocamento, cada vez mais intensificado, dos Xerente para a cidade revela que não há “microetnias tribais que sobrevivem como ilhas cercadas pela população brasileira” no líquido mundo moderno. Todos são população brasileira (nova realidade liquefeita da cidade). E, no entanto, os efeitos dessa nova condição tendem a ser radicalmente desiguais. E as identidades, portanto, não podem mais ser abordadas sem a consideração da diferença em um processo de constituição instável e sempre aberto a novas possibilidades de (re) significações de novas formas de conhecimento, cultura, símbolos e identidades.

Surgem, nessa nova conjuntura, oportunidades para se vivenciar não somente a educação *para* a diversidade quanto *na* diversidade. O desafio agora é educar *na* diversidade promovendo o respeito e a admiração pelo que é diferente no mesmo ambiente escolar. Isto é, novas possibilidades para se devolver uma relação respeitosa para com o Outro no exercício da convivência diária com as diferenças. É preciso refletir sobre educar *na* diversidade, pois ensinar e aprender junto com os estudantes índios e não índios a conviver uns com os outros diariamente, respeitando as diferenças físicas, sociais e culturais, difere do que se vivenciava quando se tinha o índio estudando, predominantemente, na aldeia.

Para tanto, firmados no arcabouço teórico-metodológico interdisciplinar da Análise de Discurso Crítica (ADC), apresentamos uma análise da conjuntura em que se inserem os Xerente em Tocantínia-TO e uma reflexão sobre algumas possíveis formas de se combater práticas sociais e discursivas excludentes. A ADC - enquanto teoria e método - representa uma alternativa transdisciplinar de estudos da linguagem e de práticas sociais que investiga fenômenos discursivos diversos, especialmente em relação a questões de poder, ideologia, hegemonia e constituição de identidades, trazendo no bojo de sua concepção uma postura emancipatória que se empenha para tentar produzir transformações sociais.

Com base nisso, Fairclough e Chouliaraki (1999) e Fairclough (2003) ressaltam a importância e a necessidade do diálogo entre a ADC e as Ciências Sociais Críticas para revelar como discursos diferem em como os elementos de eventos sociais (processos, pessoas, objetos, meios, ocorrências, lugares) são representados. Baseado na crítica explanatória do realismo crítico, esse arcabouço tem como objetivo refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social.

Desse modo, os autores propõem que a reflexão sobre a mudança social em uma determinada localidade, por exemplo, tenha como primeira etapa a percepção de um problema; como segunda etapa a verificação

dos obstáculos para que o problema seja superado; como terceira etapa a função do problema na prática; como quarta etapa os possíveis modos de ultrapassar os obstáculos; e como quinta etapa a reflexão sobre análise.

Na primeira e segunda etapas, é necessário verificar os elementos da prática social que sustentam o problema. Essa verificação se dá a partir de três focos correlacionados: análise da conjuntura (da configuração de práticas das quais o discurso em análise é parte, das práticas sociais associadas ao problema ou das quais ele decorre), análise da prática particular (com ênfase para os momentos da prática em foco no discurso, para as relações entre o discurso e outros momentos) e análise da semiose (em que textos são vistos como forma de agir, representar e identificar na prática social). Na análise da conjuntura não há análise de dados coletados ou gerados, mas um olhar para práticas sociais associadas ao problema em estudo.

Neste trabalho realizaremos apenas a análise da conjuntura por meio de uma revisão de literatura para apresentar um breve histórico do povo Xerente (sua origem, história e cultura), uma análise dos processos conjunturais e estruturantes envolvidos no evento da migração e a importância da escola como um ambiente propício para o fortalecimento do respeito à pluralidade cultural e o combate ao preconceito.

2.0 POVO XERENTE, SUA ORIGEM, HISTÓRIA E CULTURA

Os Xerente, junto com os Xavante e Xakriabá, são classificados como Jê Centrais e se localizam no município de Tocantínia (TO), a cerca de 70 km ao norte da capital do estado, Palmas, entre os rios Tocantins e do Sono, nas terras indígenas Xerente e Funil, que somam 183.245,902 hectares (Schroeder, 2010, p. 67). Conforme dados do Diagnóstico etnoambiental das terras indígenas Xerente e Funil, realizado pela Opan e Gera/UFMT em 1999, a população Xerente era de 1.850 indivíduos, distribuídos em 34 aldeias e nas cidades de Tocantínia e Miracema do Tocantins. As maiores eram então Porteira (167), Salto (158), Funil (186), Rio do Sono (104) e Brejo Comprido (80), mas a maioria contava com contingentes de 30 a 40 pessoas. Nas cidades de Tocantínia e Miracema, eram 98 e 6 moradores respectivamente, mas esta população estava subestimada; ela cresceu a olhos vistos, sendo Tocantínia hoje seguramente a maior “aldeia”, entre estudantes, aposentados e funcionários das duas associações indígenas e de dois programas de assistência ao povo Xerente. Quanto aos estudantes, consta que em 2004 eram 221 alunos, do 5^a ao 8^a ano e no ensino médio, muitos deles residindo na cidade (Schroeder, 2010, p. 68).

Apesar de os Xerente terem apresentado um crescimento do quantitativo de índios nos últimos anos, relatos dos séculos XIX e o XX revelaram as consequências sofridas por esse povo a partir do contato com a população não indígena: conflitos por terra, doenças, falta de assistência governamental, entre outras causas. Muitos indígenas foram dizimados. Como pontua Schroeder (2010, pp. 71-73): As doenças e a falta de assistência governamental foram as principais causas de morte e, portanto, responsáveis por essa alteração expressiva do número de Xerente ao longo de décadas. Atualmente, os Xerente apresentam condições de saúde menos precárias, alcançando uma taxa de natalidade próxima dos 4%, bem acima da média nacional (De Paula, 1999). Conforme dados divulgados pelo IBGE (2010) e pelo SIASI/SESAI (2014), os Xerente possuem uma população estimada em mais de 3.500 pessoas morando em 33 aldeias e em zonas urbanas, principalmente, Tocantínia-TO. São a segunda maior etnia entre os povos indígenas do estado do Tocantins cuja população de indígenas chega a aproximadamente 10 mil habitantes distribuídos em sete etnias com mais de 82 aldeias presentes em municípios de todas as regiões do estado: Karajá, Xambioá, Javaé, Krahô Canela, Apinajé e Pankararú.

A primeira área demarcada, chamada de Terra Indígena Xerente, tem 167.542 hectares e estão instalados quatro postos da Funai que, por causa das deficiências orçamentárias tem sido esvaziado de muitas de suas funções, enquanto os Xerente passam a exercer sua própria agencialidade nas situações que envolvem relações com os regionais ou instituições extra Funai. Na segunda área, chamada de Funil com 15.704 hectares, existe apenas um PI, onde foi instalado um posto médico às expensas do Consórcio Lajeado-INVESTCO, responsável pela construção da Usina Hidrelétrica LEM-Lajeado (Oliveira-Reis, 2001). Pela centralidade ocupada no mapa do estado do Tocantins, próxima a capital do estado e em uma região central do estado cortada por rios e serras, podemos ver como as terras Xerente no Município de Tocantínia-TO ocupam uma posição estratégica que desperta o interesse de investidores.

O desdobramento social e cultural a partir dessa aceitação culminou num processo de reafirmação das identidades étnicas, articulado no plano estratégico pan-indígena por meio da aceitação da denominação genérica de índios ou indígenas, o que propiciou o resgate da autoestima dos povos indígenas, perdida ao

longo dos séculos de dominação e escravidão colonial. Como defende Luciano-Baniwa (2006, p. 33), o índio de hoje é cheio de orgulho de ser índio, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. O que não significa que todos os índios sejam iguais e nem tão pouco semelhantes, mas que compartilham de interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. O processo migratório dos Xerente para a zona urbana tem colocado em evidência a necessidade de se assegurar os direitos coletivos e a importância do espaço escolar como uma das arenas centrais para o combate da desigualdade.

3. MIGRAÇÃO XERENTE: PROCESSOS CONJUNTURAIS E ESTRUTURANTES

O processo migratório dos índios Xerente para a zona urbana, intensificado na última década, é causado por transformações globais e locais no campo político, econômico e social provenientes do fenômeno da globalização. Uma dessas mudanças foi a criação de Palmas, capital do Estado do Tocantins, a apenas 90km das terras indígenas Xerente. Essa criação desencadeou uma euforia provenientes de projetos desenvolvimentistas incidentes, direta ou indiretamente, sobre a comunidade Xerente: construção de usinas hidrelétricas e de pontes, criação de áreas para plantio de lavouras de soja, entre outras. Essa integração, intensificada pelo contato interétnico, provoca mudanças culturais e identitárias, como no uso cotidiano da língua materna Xerente: as crianças Xerentes, que até os oito anos de idade falavam “somente ou predominantemente” a língua materna no ambiente familiar e intertribal, passam a usar, cada vez mais cedo, também a Língua Portuguesa. Além dessa mudança no uso da língua, esse contato ensejou novas mudanças na comunidade indígena como, por exemplo, a transformação da percepção sobre a necessidade, o desejo e o consumo; o trabalho e o bem-estar; a educação e o futuro; os relacionamentos familiares e os pessoais.

Nessa conjuntura, uma das obras que mais acelerou a migração dos Xerente para a cidade foi a construção da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães (UHE) ou Usina Hidrelétrica do Lajeado, segunda hidrelétrica, após a da Serra da Mesa, construída próxima das aldeias Xerente no período entre 1998 a 2002. A construção da UHE prejudicou o sistema de roças de vazante, a fauna e a flora local, o volume hídrico de escoamento e causou a contaminação do Rio Tocantins por dejetos, acarretando a morte de peixes e animais. Com o intuito de “amenizar” o impacto causado, foi instituído o projeto denominado de Programa de Compensação Ambiental Xerente (PROCAMBIX) como forma de compensar os índios que tiveram suas atividades prejudicadas pela construção da usina hidrelétrica. A empresa responsável pela obra se comprometeu com os indígenas no repasse de um valor de R\$ 10 milhões de reais, a serem pagos no decorrer de oito anos. Esse programa, administrado pela Associação Indígena *Akwê* (Xerente)-AIA, com sede na zona urbana de Tocantínia, colaborou para a intensificação da mudança dos Xerente para a cidade pelo fato de trabalharem na administração da associação (Giraldin; Silva, 2002).

Outro projeto que contribuiu para intensificar o processo migratório Xerente, que serve também para elucidar o impacto da globalização na comunidade, mas com um foco social, foi a (re)construção e (re)estruturação do Centro Educacional Fé e Alegria – Frei Antônio (escola em que desenvolvi minha pesquisa de mestrado), por parte dos Jesuítas, visando atender à comunidade e, principalmente, aos índios da etnia Xerente residentes na região. Em 2000, o Colégio Estadual Frei Antônio passou a fazer parte do Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social por meio de um convênio firmado entre a Secretária de Educação do Estado do Tocantins-SEDUC e a Fundação Fé e Alegria. Após esse convênio, o número de alunos indígenas na escola triplicou. Além desses projetos, outras ações desenvolvimentistas “forçaram” a migração dos Xerentes, como, por exemplo, o PRODECER III (Projeto de Desenvolvimento Agrícola do Cerrado), com aporte financeiro de US\$ 138 milhões de dólares de grupos japoneses. Esse projeto tem uma de suas áreas de plantio de soja irrigada justamente na fronteira norte da área indígena Xerente. Dessa maneira, o século XXI vem sendo palco de muitos (re)contornos “globalizantes” da geografia no Brasil, com a construção de obras faraônicas que rasgam, alteram e subvertem o ambiente, o clima e a especialização de comunidades inteiras.

Assim, a migração não é um fenômeno unicamente individual: alguns grupos movimentam-se espacialmente em decorrência de fatores políticos, econômicos e ambientais que impactaram e, até mesmo, inviabilizam sua permanência nos locais de origem. A mobilidade populacional no contexto dos limites que esses fatores colocam para o conjunto de regiões que possuem uma área de terras pertencentes às reservas indígenas tem reflexos na identidade das comunidades afetadas por esses projetos. Esse “rompimento das fronteiras da aldeia”, causado pelo processo migratório, coloca em xeque

a “homogeneidade de um grupo” evidenciando a diferença na comunidade e a essencialidade do processo de educar *na diversidade (mudam o curso das águas rompendo fronteiras)*.

4. ROMPIMENTO DAS FRONTEIRAS: EDUCAR NA DIVERSIDADE

O fenômeno da migração Xerente enaltece, por conseguinte, o processo de definição da identidade e da diferença na comunidade estudada envolvendo disputas entre grupos sociais assimetricamente por recursos materiais e simbólicos da sociedade (Silva, 2000, p. 83). Envoltos no processo (re) territorialização, tanto os índios que chegam ou (re) tornam à cidade quanto os não índios que ali estão participam de encontros com a diferença que acabam por (re) produzir/(re) constituir novas (re) combinações identitárias marcadas pelas distintas formas de contato, por exemplo, entre estudantes índios e não índios. Esses encontros fazem eclodir, em uma era de globalização e mudanças sociais e culturais cada vez mais rápidas, tensões e conflitos étnicos pelo esmaecimento e apagamento das fronteiras que demarcam as diferenças entre as práticas e as visões culturais de índios e não índios (*navegação em águas turbulentas*).

Como a definição da etnicidade está pautada no reconhecimento, pelos grupos étnicos e demais grupos sociais, de suas diferenças culturais em relação aos outros grupos, o compartilhamento de características culturais gera uma fissura/uma dobra nesse processo de identificação e o local por excelência para se trabalhar essa fissura é a escola: aprender a olhar a etnicidade, assim como a identidade, como um processo social produzido e reproduzido ao longo do tempo por meio de transformações e mudanças de práticas das tradições culturais. Ou seja, reconhecer que a etnicidade é construída a partir da relação com o Outro (alteridade), sendo a diferença étnica legitimada por aspectos históricos, sociais e políticos, cada grupo étnico elabora um discurso sobre o outro, a partir de sua historicidade e perspectivas. Quando esse discurso sobre o “Outro” se assemelha - em alguns aspectos - ao discurso sobre o “Nós”, ocorre um conflito identitário. Por isso, as práticas de deslocamento são, por conseguinte, constituídas e constituintes de significados identitários ao possibilitar nos espaços fronteiriços a seleção, (re) apropriação e (re) significação de novos signos culturais (Geertz, 1978).

Buscando novos espaços para o exercício da cidadania, ou melhor, um “lugar”, os Xerente (re) definem a paisagem territorial e, dessa forma, o ambiente escolar urbano nesse novo território. As novas possibilidades de “ser no mundo” globalizado, em um território multicultural, implica não apenas “um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente”, mas “um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior” (Harvey, 1989, p. 12 *apud* Hall, 2006, p. 5). Por isso, essas diferentes posições de sujeitos agora “deslocados, fragmentados, cambiantes e híbridos”, sem localização definida, em um território de múltiplos pertencimentos, dão origem, num entre-lugar, a um sujeito que não é nem índio e nem não-índio (*um sujeito que surge como voz de muitas águas*). Um novo sujeito em um terceiro espaço - “a escola”-, não caracteristicamente pertencente a um “clã” ou a um determinado grupo.

As práticas discursivas e sociais oriundas desse terceiro espaço perturbam a relevância dada à “eticidade” pelo surgimento dos outros de nós mesmos (*nas águas*). É por isso que, sendo palco de todas essas transformações, o movimento diaspórico dos Xerente “ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento, revelando o poder fundamental do território para (re) determinar a identidade e importância da reflexão sobre esses processos no espaço escolar. Como o “Outro” agora se mistura com o “Nós” principalmente no espaço escolar, não apenas em termos de ocupação territorial, mas em todas as formas de organização social, política, econômica e cultural do novo território, enleando dicotomias como colonizado/colonizador, selvagem/civilizado, índio/não índio, as relações sociais estão em constante (re) configuração a partir de mobilizações políticas em torno de uma identidade étnica.

5. CONCLUSÃO

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura “conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”, principalmente, na escola (Bhabha, 1998, p. 20). O rompimento da fronteira entre a aldeia e a cidade se torna, desse modo, o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante e ambivalente (*nasce das águas um novo sujeito híbrido*). Um sujeito fruto das transformações globais na potencialidade de seus aspectos econômicos, políticos e culturais que preciso ser considerado como um novo protagonista no ambiente escolar.

Assim, nesse novo contexto, a escola, a partir do contato com o não indígena, passa a ser o local para se trazer à tona a imperativa reflexão em um espaço multicultural sobre alteridade, identidade, diferença, exclusão, aceitação: fundamental para desvelar discursos pretensamente “universais” que silenciam e “engessam” identidades diversificadas como, também, para desconstruir estereótipos que mascaram a “não aceitação da diferença” e, por conseguinte, para conquistar a cidadania multicultural - espaço de integração plena, de potenciação mútua do reconhecimento, de ruptura da homogeneidade e de proliferação da heterogeneidade. É uma das instituições que pode corroborar com a possibilidade de reconhecimento da diferença, pois reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos correlatos, e que a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da ideia de compormos uma totalidade social heterogênea na qual não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade e os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente.

Educar *na* diferença é uma possibilidade, portanto, de formar sujeitos que sejam capazes de articular visões de mundo diversas, articular valores universais com especificidades locais, capazes de olhar para o ‘outro’ para além das diferenças culturais (Morin, 2001). É uma forma de colocar os índios e não índios em contato entre si, de estabelecer o intercâmbio e propiciar as trocas necessárias em contato com o Outro para (des)construir representações excludentes e fortalecer identidades étnicas.

REFERÊNCIAS

- [1] Bhabha, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- [2] Bauman, Z. Globalização: as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- [3] Cardoso de Oliveira, R. (1996) O Índio e o Mundo dos Brancos Campinas, Editora da Unicamp.
- [4] Chouliaraki, L.; Fairclough. Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.
- [5] De Paula, Luís Roberto. Dinâmica faccional Xerente: esfera local e processos sociopolíticos. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2000.
- [6] Fairclough, N. Discurso e mudança social. Trad. I. Magalhães. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001.
- [7] Geertz, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. p. 13-41.
- [8] Giraldin, O.; Silva, C. A. Ligando Mundos: Relação entre Xerente e a Sociedade circundante no século XIX. Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, Serie Antropologia, v. 18, n. 1, p. 43-58, 2002.
- [9] Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- [10] Luciano-Baniwa, G.S. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. P. 38- 43
- [11] Morin, Edgar. “Por Uma Reforma do Pensamento”. in Penavega, Alfredo. Nascimento, Elimar Pinheiro (org). “O Pensar Complexo: Edgar Morin e a Crise da Modernidade”. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- [12] Oliveira-Reis. F. C. Aspectos Do Contato E Formas Socioculturais Da Sociedade Akwë-Xerente (Jê). Departamento De Antropologia Da UnB. (Dissertação De Mestrado), 2001.
- [13] Schroeder, I. Os Xerente: estrutura, história e política. In: Soc. e Cult., Goiânia, v. 13, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2010.
- [14] Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.
- [15] Ribeiro, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Capítulo 15

As possibilidades do PIBID: compartilhando a diversidade na escola através de um relato de experiência

Ana Flávia Rodrigues Duarte

Gabriela Diel de Arruda

Mariângela da Rosa Afonso

Joice Meireles Gomes Aires

Alessandra Teixeira Lopes

Resumo: Este trabalho teve como objetivo compartilhar um pouco da experiência realizada dentro de um espaço escolar, de forma reflexiva sobre a importância de colocar-se no lugar do outro, almejando que os valores transcendam para além da sala de aula. É um relato de experiência pautado no desenvolvimento de uma oficina por um grupo interdisciplinar do PIBID da Universidade Federal de Pelotas em uma escola estadual do sul do Rio Grande do Sul.

Palavras-Chave: Diversidade; Escola; Interdisciplinaridade

1.INTRODUÇÃO

Primeiramente enfatizamos que este texto é derivado de um trabalho publicado em anais de evento (LOPES et al., 2016), no qual, neste momento foi aprimorado com elementos apontados por uma banca avaliadora. Trata-se de um relato de experiência que lida com o fazer docente durante a formação inicial oportunizados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), o qual aproxima a escola básica e a educação superior pública.

De acordo com o relatório da CAPES (CAPES, 2013) o PIBID teve como objetivo valorizar e incentivar a iniciação a docência na educação básica. O PIBID ofereceu bolsas para que alunos de licenciatura experienciassem sua futura área de atuação contribuindo para a integração entre teoria e prática aproximando as Universidades das escolas de ensino básico. Conforme Assis (2017) o projeto contemplou durante o período de 2014 a 2017:

[...]487 bolsistas, 92 supervisores e 34 coordenadores, divididos em 16 subprojetos, atuando em 17 escolas da rede pública estadual e municipal de ensino, e também coordenadores de gestão e um coordenador institucional. Está organizado em diferentes eixos de ações de modo a contemplar os distintos aspectos da ação docente. Foram estipulados dois eixos transversais, pelos os quais todos bolsistas deverão perpassar, o eixo transversal de formação didático-pedagógica geral e o eixo transversal de formação didático-pedagógica integrada (ASSIS, 2017, P.23)

Figura 1: Áreas do Conhecimento UFPEL- Cursos pertencentes ao PIBID



Fonte: Assis (2017)

Em vista que a presente coletânea traz a Educação no Século XXI: Ensino Superior, destacamos o entrelaçar que o PIBID proporcionou ao aproximar futuros professores ao seu campo de trabalho. Neste contexto, as Universidades que aderiram ao PIBID, buscaram parcerias com as escolas para fomentar e discutir práticas inovadoras e que possibilitaram o desenvolvimento da formação inicial dos acadêmicos que participaram do projeto (OLIVEIRA et al., 2017)

Considerando os aspectos mencionados, o PIBID da Universidade Federal de Pelotas, fez-se presente no ambiente escolar identificando que se faz necessário uma abordagem de questões relacionadas à grande diversidade existente no ambiente escolar. Deste modo, proporcionando aos estudantes uma reflexão acerca da realidade do outro.

A pesquisa de Assis (2017) relata a forma com que o PIBID era desenvolvido, sendo ele através do eixo transversal de formação didático-pedagógica integrada. A partir de temas transversais, foi possibilitada a formação interdisciplinar para todos. Kassar (2016) explica que um país, como o Brasil, formado por diferentes etnias, regado a diferenças socioeconômicas é evidente que essa diversidade seja imprimida na escola.

“[...] a escola aparece como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais. Nessa totalidade, encontra-se a diversidade[...]” (KASSAR, 2016, p.1226).

Neste contexto, ressaltamos que a escola é um lugar para a construção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de um cidadão encoberto de valores. Paro (2016) assinala que o primeiro objetivo da educação é a humanização do homem, o qual busca liberdade entrelaçada a valores universais. Dessa forma, a educação deve ter como uma de suas propostas vir a contribuir com a transformação da sociedade no sentido de torná-la mais democrática.

Na presença disso, salientamos a reflexão sobre o papel da inclusão em suas diversas facetas. É nesse sentido, que o espaço escolar deve viabilizar o desenvolvimento das culturas, das políticas e das práticas inclusivas (GLAT; PLESCTH; FONTES, 2007). Por este caminho, o estudo tem como objetivo compartilhar um pouco da diversidade que existe dentro de um espaço escolar, de forma reflexiva sobre a importância de colocar-se no lugar do outro, almejando que os valores transcendam para além da sala de aula.

2.METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência a respeito de uma oficina com a temática diversidade, a qual foi nomeada de “Um Olhar Para o Outro”. Esta proposta foi desenvolvida por um grupo interdisciplinar do PIBID. Para familiarização com o processo do PIBID nesta escola, trazemos aqui sua organização. Cada *Pibidiano* pertencia a dois grupos, o grupo de sua área de conhecimento e o grupo interdisciplinar.

A proposta da Oficina “Um Olhar Para o Outro”, partiu de um grupo interdisciplinar, no qual pertenciam alunos de Educação Física, Geografia e Letras e professores/supervisores da escola das áreas de Geografia e Matemática, bem com a coordenadora do PIBID na escola da área da Educação Física. O tema que norteou as atividades foi diversidade. A oficina foi desenvolvida em três turmas de oitavos anos do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, uma escola de grande porte, alocada na região central da cidade o que abrange alunos de diversos bairros e com diversas características sociais, sendo a mesmas localizada na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

2.1 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Como citado anteriormente, cada *Pibidiano* pertencia a dois grupos, deste modo havia reuniões periódicas, uma vez por semana na escola (grupo interdisciplinar) e uma vez na universidade (grupo de área), ou seja, duas reuniões relacionadas ao PIBID por semana. A oficina foi desenvolvida nas reuniões interdisciplinares, nas quais com o auxílio das professoras da escola foi diagnosticado a importância de trazer o debate sobre diversidade com os alunos.

A partir deste tema, foram criadas quatro oficinas com o tema norteador em que cada grupo ficou responsável por elaborar uma oficina, respectivamente denominadas: Um Olhar para o Outro; Eu curto Jogar sem Violência; Múltiplos Olhares e Identidade e Preconceito. Resgatamos neste texto especificamente um relato da oficina “Um Olhar Para o Outro”.

Neste sentido, a oficina foi realizada com o intuito de despertar nos estudantes a reflexão acerca da realidade de pessoas com deficiência. Para isso foram aplicadas diversas atividades que os proporcionaram vivências semelhantes às pessoas com deficiência. No decorrer da proposta os alunos puderam realizar atividades nas quais não poderiam utilizar um dos seus sentidos e a partir disso colocar-se no lugar de outro.

A prática foi realizada na sala de vídeo da escola, a qual era ampla e possibilitou de maneira exemplar que desenvolvêssemos as atividades, essas que foram construídas em três momentos:

Primeiro momento: explanação teórica com auxílio de Datashow. Foi realizada introdução do tema com os estudantes, na qual trazíamos o significado de deficiência seguido de relatos e imagens de pessoas retiradas da internet sobre o cotidiano de pessoas com deficiência.

Segundo momento: vivência das atividades propostas.

Terceiro momento: momento reflexivo através de uma roda de conversa.

2.2 ATIVIDADES DA OFICINA

- Atividade com olhos vendados: o objetivo desta era experienciar uma atividade como uma pessoa com deficiência visual. Os alunos foram divididos em duplas, em que um foi vendado e o outro teve que distanciar-se e reproduzir um som, previamente acordado, até que o colega vendado o encontrasse.
- Atividade com olhos vendados: da mesma maneira que a atividade anterior, o objetivo desta era focalizado na deficiência visual. Todos os alunos foram vendados e através do tato tinham de reconhecer objetos.
- Atividade de compra e venda: neste momento, os alunos foram organizados em duplas e tiveram de simular uma compra sem utilizar a fala, ou seja, colocando-se no lugar de uma pessoa muda.
- Atividade com skate: por fim, os alunos nesta atividade tinham como objetivo andar de skate sem utilizar um dos membros do seu corpo, vivenciado a realidade de alguém com deficiência física.

3. ALGUMAS REFLEXÕES

Há a necessidade da escola se constituir como local de reconhecimento da diversidade, buscando sempre a superação de qualquer tipo de discriminação e zelando pela tolerância e pelo respeito aos direitos humanos. Para que isso aconteça é necessário primeiramente que haja “a conscientização acerca da relevância de práticas docentes que preparem futuras gerações nos valores da tolerância e apreciação à diversidade cultural” (CANEN, 2001, p. 210).

A interdisciplinaridade deve tornar-se um processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis, tendo como proposta promover uma nova forma de trabalhar o conhecimento, na qual haja interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas (AZEVEDO; ANDRADE, 2007).

A interdisciplinaridade não exclui as disciplinas, muito pelo contrário, preserva sua individualidade. Porém integra as disciplinas a partir da compreensão de diversas causas ou fatores que intervêm acerca da realidade, bem como trabalha com todas as linguagens necessárias para a constituição do conhecimento.

Outro fator importante discutido neste processo foi a pluralidade cultural onde as atividades priorizavam a promoção de um espaço de discussão e reflexão sobre o papel da escola, principal contato com a sociedade na vida das crianças, adolescentes e jovens. Na primeira parte da oficina foi enfatizado a questão empatia, pois sem ela não conseguimos o respeito pelo qual acreditamos.

No segundo momento, a parte prática, destacamos que grande maioria dos alunos participaram e desafiaram a si mesmos devido a cada atividade conter um nível de dificuldade singular. Nestas ocasiões, os alunos comentavam o quão difícil estava sendo para elas e, sinalizaram que mesmo sendo ali um espaço oportunizado para aquilo diferentemente das circunstâncias que as pessoas com deficiência enfrentam em seus cotidianos, como andar na rua, ir ao mercado.

Todas essas percepções foram resgatadas no terceiro momento quando realizada a roda de conversa ao fim das atividades, sendo possível captar que os momentos oportunizados foram positivos, em vista da participação ativa dos alunos.

O trabalho findou gerando debate, no qual se verificou o quanto é importante “colocar-se no lugar do outro”, não somente por perceber as dificuldades, mas, despertando assim, a solidariedade, as potencialidades de forma a evitar preconceitos e discriminações.

Entendendo a Escola como um espaço de conhecimento, convivências, inclusão e respeito mútuo, esta oficina objetivou buscar formas de perceber além da nossa realidade e, ao “olhar o outro”, não apenas

olhamos, mas sim, nos colocamos no lugar dele, e agimos de forma como gostaríamos que agissem conosco, pois a experiência continua sendo o melhor caminho para o aperfeiçoamento.

Sem dúvida a inserção do PIBID no contexto desta escola proporcionou momentos de trabalhos interdisciplinares envolvendo alunos de diferentes áreas do conhecimento tendo como propósito fazer com que tais áreas criassem um diálogo entre si para que juntas estabelecessem relações entre suas diferentes formações.

REFERÊNCIAS:

- [1] Assis, C. R. Impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- [2] Azevedo, M. A. R.; Andrade, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR
- [3] Canen, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001.
- [4] Capes. Deb - Relatório de Gestão 2009 – 2013.
- [5] Glat, R.; Pletsch, M. D.; Fontes, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: : propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007
- [6] Kassar, M. C. M. Escola Como Espaço Para A Diversidade e o Desenvolvimento Humano. *Educ. Soc. Campinas*, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016
- [7] Lopes, A.T.; Duarte, A. F. R.; Arruda, G. D.; Aires, J. M. G.; Afonso, M. R. As Interfaces do Pibid NA Escola: A Possibilidade de um olhar para o outro. In: Congresso de Ensino e de Graduação, 2, 2016, Pelotas. Anais do II Congresso de Ensino e de Graduação. Editora UFPel 2016.
- [8] Oliveira, Ivan Bremm de et al. Produção acadêmica na iniciação científica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como locus de produção do conhecimento. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 245-261, set. 2017. ISSN 2175-8042.
- [9] Paro, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016. 141 p.

Autores

ADINAEI JUNHOR PEREIRA DA TRINDADE

Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. Especialista em Gestão Pública pela UFMT. Mestre em Geografia pela UFMT.

ALESSANDRA TEIXEIRA LOPES

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas

AMANDA OLIVEIRA PROENÇA

Graduação em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina e atualmente Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina.

ANA CLARA PINHEIRO SILVA AMORIM

Graduanda do curso de Direito na Universidade Regional do Cariri - URCA (CE), atualmente é bolsista no projeto de extensão institucional PREVEST, curso preparatório para vestibulares oferecido a comunidade de Iguatu - CE, onde leciona a disciplina de inglês.

ANA CLAUDIA REIS BITTENCOURT

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2017). Graduação em andamento no curso Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) oferecido pela UFMT.

ANA FLÁVIA RODRIGUES DUARTE

Graduada em Licenciatura em Letras - Português / Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas.

ANTONIO WANDERLEY DE OLIVEIRA

Possui graduação em Tecnologia em Construção Civil pela Fundação Missioneira de Ensino Superior (1987), graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Goiás (1999), mestrado em Física pela Universidade Federal de Goiás (2002) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará (2016). É professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins desde 2003 e tem experiência na área de Física, com ênfase em Estrutura de Líquidos e Sólidos; Cristalografia, atua também em Eletrônica molecular, com ênfase nos seguintes temas: transporte eletrônico, espectroscopia de voltagem de transição e nanodispositivos unidimensionais. Atua como Orientador no Mestrado em Ensino de Ciências e Saúde da UFT.

BRENDA MARTINHA CALDAS AZEVEDO

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão - UFMA desde 2017.1. Integrante do Grupo de pesquisa: Feminismo Decolonial, Formação de Professores e Campesinato (Feminismos e Formação de Professores), desde 16/04/2019.

CARLOS ALBERTO DA SILVA SANT'ANNA

Pós-Graduando em MBA Executivo em Gestão de Pessoas e Recursos Humanos pela Universidade Candido Mendes. Especialização em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Universidade Candido Mendes. Especialização em Educação de Jovens e Adultos em AVM Educacional LTDA. Graduação em Geografia pelas Faculdades Integradas Simonsen (ORBRACE) Gestor Escolar pela rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro-RJ. Professor de Geografia da Educação de Jovens e Adultos pela rede municipal de educação do município de Nova Iguaçu-RJ

CARMÉLIA APARECIDA SILVA MIRANDA

Pós-Doutorado em História, Universidade de Lisboa UL-PT, Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC (2006), Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Graduada em História UCSAL (1984). Atualmente é Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia Campus VII- Senhor do Bonfim e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade UNEB- Campus IV Jacobina; Coordenadora do Laboratório de História e Cultura Afro-Brasileira e Currículo Marinha Rodrigues - LAHAFRO e Grupo de Estudos em História e Cultura Afro-Brasileira - GEHAFRO - UNEB - Campus VII - Senhor do Bonfim. Experiência em Coordenação: Linha de Pesquisa do Mestrado em História Regional e Local: Trajetória de Populações Afro-Brasileiras, Linha de Pesquisa II do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade: Cultura escolar, docência e diversidade, Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED. Tem atuação na Linha de História Social com trabalhos desenvolvidos nas seguintes temáticas: Ensino de História, Estágio Supervisionado em História, escravidão, manifestações culturais, cultura, memória e comunidades quilombolas. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de História Social da Cidade - NEHSC (Antigo Grupo CORDIS), PUC/SP e do Núcleo de Estudos de Cultura e Cidade UNEB, membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos - DIFEBA.

CLÁUDIA FERREIRA ALEXANDRE GOMES

Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde) da UFRPE. Integrante do HUN – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia e Relações Raciais da UFPB. Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (NUPEM) da UFRPE.

CLAUDIA MENDES RIBEIRO MOURA

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão - UFMA desde 2017.1. Integrante do Grupo de pesquisa: Feminismo Decolonial, Formação de Professores e Campesinato (Feminismos e Formação de Professores).

CLÉSIA GUIMARÃES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Rondonópolis (2016). Com especialização em PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU em Educação Infantil com Ênfase em Alfabetização pela Faculdade Albert Einstein (2017). Graduação em andamento no curso Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), como aluna do subprojeto pela UFMT. Faz parte do GREPPE, Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais.

CLEUMA SUELI SANTOS SUTO

Enfermeira, em andamento no curso de doutoramento pela EEUFBA. Mestra em enfermagem pela UFBA, especialização em Obstetrícia e Saúde Pública pela UEFS. Professora da Universidade do Estado da Bahia- Campus VII. Integrante do Grupo de Pesquisa Saúde da mulher, gênero e integralidade do cuidado. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: HIV/Aids, sexualidade, atenção básica, enfermagem e gestão.

DIANA MELISSA FERREIRA ALVES DINIZ

Cearense, formou-se em Direito pela Universidade Regional do Cariri (2017), onde cursou também a especialização em Direito Penal de Criminologia(2018), tornando-se, em seguida, professora da Casa(2018-2019) e ingressando no Mestrado em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-árido(2020).

DILCEANNE DA SILVA COELHO

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM, Campus Parintins.

EDUARDO VASCONCELOS DA SILVA

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ilha Solteira, SP (FAISA -2007). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Urubupungá de Pereira Barreto, SP (FIU-2008). Pós-Graduação em Neuropedagogia pela Universidade de Jales, SP (UNIJALES -2010). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016). Atualmente é professor no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Ilha Solteira (FAISA/FACILUZ).

ELAINE BARBOSA CALDEIRA GONÇALVES

Professora do Instituto Federal de Brasília - IFB, Brasília, DF, Brasil, no Bacharelado em Letras. Bacharel em Letras - UFT, Mestrado e Doutorado em Linguística - UnB e Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Lisboa - Portugal. Interesses de Investigação: Tecnologias Educativas, Linguística Aplicada e Linguística, Avaliação de Aprendizagem, Estratégias de Leitura e Escrita.

ELIANA DO SACRAMENTO DE ALMEIDA

Graduada em Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Mestrado em Educação e Diversidade pela Universidade de Estado da Bahia, Campus Jacobina (2016). Possui especialização em Saúde Pública com Ênfase em PSF pela Universidade Estácio de Sá (2005) e em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem pela Escola Nacional de Saúde Pública (2005). Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pesquisadora do Laboratório de História e Cultura Afro-Brasileira e Currículo Mariinha Rodrigues (LahAfro)

ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007) e doutorado em Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: mulheres e magistério, estudos de gênero e feminismo decolonial, com ênfase na educação em assentamentos da Reforma Agrária e formação de professoras/es.

ELUSIANO DA SILVA MELO JÚNIOR

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tendo sido bolsista PIBID entre 2016 e 2018. Atualmente é bolsista RESPED, como também integrante do Grupo de Estudos Culturais (GRUESC) e Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB). Possui interesse em antropologia, ensino, educação e estudos de gênero e sexualidade.

FABIANO JOSÉ DIAS

Especialista em Psicomotricidade pela Bagozzi/Curitiba e em Educação Infantil pela Uninter/Paraná. Pedagogo pela Uninter/Paraná e Gestor público pelo Instituto Federal do Paraná. É professor do CMEI Pequeno Príncipe do Município de Pinhais no Paraná.

GABRIELA DIEL DE ARRUDA

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas

GEORGE LAURO RIBEIRO DE BRITO

Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins - UFT no Bacharelado em Ciência da Computação e no Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional de Sistemas da UFT (Mestrado e Doutorado). Bacharel em Engenharia Elétrica pela UFMT, Especialista em Gestão Pública pela UFT, Mestre em Engenharia Elétrica pela USP, Doutor em Engenharia Elétrica pela UnB, Pós-Doutor em Tecnologias Educacionais pela Universidade de Lisboa - Portugal. Interesses de Pesquisa: Modelagem de Sistemas, Tecnologias Educacionais, Informática Aplicada, Informática Jurídica.

IRINÉA DE LOURDES BATISTA

Graduada em Física, modalidade Licenciatura, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Física e Química) pela Universidade de São Paulo, doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo/ Université Paris VII, com pós-doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Atualmente é Professora Associada no Departamento de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando nos cursos de graduação em Física, de especialização em Ensino de Física e em História e Filosofia da Ciência, e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado e Mestrado) em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM).

IZANE SOUZA FONSECA

Especialista em Gerenciamento de Projetos pelo Centro de Ensino LITERATUS. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM, Campus Parintins.

JOICE MEIRELES GOMES AIRES

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande, atualmente professora da rede estadual do Rio Grande do Sul.

KÁTHIA DOS SANTOS ROCHA

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Mato Grosso, mestranda no programa de pós-graduação em educação pela mesma universidade, na linha de pesquisa Linguagem, cultura e construção do conhecimento: perspectiva histórica e contemporânea. Voluntária no projeto de extensão bibliotecas públicas e comunitária- MINITECAS LITERÁRIAS (2016-2019).

LÉIA TEIXEIRA LACERDA

Possui Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação. Editora da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem. Atualmente responde pela Coordenadoria do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMÍ. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade, vinculado à Rede de Pesquisa Internacional para América Latina, Europa e Caribe/Rede ALEC. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, formação de professores, gênero, educação sexual, história indígena, histórias de vida e educação escolar indígena.

LETÍCIA TABOSA DIAS

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) atuando na Escola Municipal Projeto Nascente, atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana.

LIDIANE ALVES DA CUNHA

Dra em Ciências Sociais, coordenadora do PIBID Ciências Sociais e do GRUESC - grupo de Estudos Culturais - UERN. Trabalha com os temas Ensino de Sociologia, Culturas Populares, Religiosidades e Saberes da tradição.

MARCIANNE SOUZA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM, Campus Parintins.

MARIA AUDIRENE DE SOUZA CORDEIRO

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (2017). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2006). Licenciada Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (1995). Atualmente, atua como professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: referência-anáfora encapsuladora, pajelança, babassuê, xamanismo amazônico, cosmologia e práticas não biomédicas de cura.

MARIA CILENE LUCAS VIEIRA

Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012). Graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2015). Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP (2012). Especialista em Gramática e Texto da Língua Portuguesa pela UNINOVE (2014). Especialista em Tradução - inglês/português - pela ANHANGUERA em (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem com temáticas inclusivas e lúdico-pedagógicas. Escritora do livro AMORA (2017) - literatura infantil com temática étnico racial inspirado no próprio contexto educacional - apresentou este trabalho na Secretaria Municipal de São Paulo, na Academia Paulista de Letras; no 28º Congresso do Sindicato dos Profissionais de Educação de São Paulo no ano de 2017; 3º Congresso Nacional de Educação em Poços de Caldas - MG; 11º Congresso ICLOC de Práticas na Sala de Aula; São Paulo - SP; VIII Congresso Saberes da Docência - São Paulo, SP; I Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância: Professora sim, tia não - São Paulo, SP. AMORA foi e ainda está sendo muito bem recebido com críticas positivas tanto pelos educadores e sociedade paulista e paulistana, quanto pelos educadores dos diversos estados brasileiros que já tiveram acesso ao livro.

MARIA FLORÊNCIA DIAS BEZERRA BRASILEIRO

Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade Estadual da Bahia, especialista em Saúde Pública pela Faculdade Pitágoras, em processo de especialização em Epidemiologia em Saúde do Trabalhador pelo ISC/UFBA, graduada em Enfermagem pela Universidade Católica do Salvador (2007) e graduada em Fisioterapia pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (2000). Atualmente é fisioterapeuta pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, bolsista eventual da Fundação Oswaldo Cruz e da Escola de Saúde Pública. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Saúde Coletiva, atuando principalmente nas seguintes áreas: vigilância epidemiológica, programa mais médico, vigilância em saúde do trabalhador e educação popular em saúde.

MARIANA FONTANA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho campus de Assis, Mestra em Bioenergia pela Universidade Estadual de Londrina e atualmente Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina.

MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO

Professora titular na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

RITA DE CASSIA DIAS NASCIMENTO

Enfermeira, em andamento no curso de mestrado em Educação e Diversidade (MPED) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estácio de Sá, Obstetrícia pela Uninter e em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem (ENSP). Integrante do Grupo de Pesquisa sobre o Cuidado em Enfermagem (GPCEnf) e Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação e Educação Básica (DIFEBA). Atuo nas linhas de Pesquisa de Epidemiologia em Saúde e Enfermagem, Saúde da Mulher, Relações étnico-raciais e integralidade do cuidado. Exerço atualmente função de Técnica de Vigilância Epidemiológica no município de Miguel Calmon/BA e atuo como Professora Substituta da UNEB no curso de Bacharelado em Enfermagem em Senhor do Bonfim/BA.

ROSA MARIA BARROS RIBEIRO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995) e graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1991). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e coordena o Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos temas relacionados às discussões étnico-raciais, ética, moralidade e educação.

THIAGO DA SILVA ROCHA

Graduando em Direito pela Universidade Regional do Cariri - URCA (CE), é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos Fundamentais - GEDHUF; do Observatório Constitucional: Processo Constitucional Contemporâneo e Judiciário Brasileiro - URCA; do Observatório da Violência e dos Direitos Humanos na Região do Cariri (CE); do Centro Acadêmico do Curso de Direito da URCA e estagiário do TJCE. Atualmente desenvolve a pesquisa intitulada: Desafios para a Efetividade e Ampliação dos Direitos Sociais e Humanos no Município de Iguatu-CE.

VANEZA OLIVEIRA DE SOUZA

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade (MPED-UNEB), Membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA), Graduada em LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS (455) pela Universidade do Estado da Bahia (2011) e em Pedagogia Pela Unopar (2015), Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise (2013). Atualmente é professora do Centro Educacional Manoel Teixeira Leite. Tem experiência na área de Humanas e Linguagens, pesquisa as Relações Ético-raciais e de Gênero na escola, com foco nas mulheres/estudantes negras.

VINICIUS MELO DE FREITAS

Graduado em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM, Campus Parintins.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7042-228-6



9 788570 422286