



ISSN 1982-3916

Ano 14, v. 32, nº 1

jul-dez 2020

*Desigualdades,  
identidades,  
epistemologias e  
práticas educacionais*



ISSN 1982-3916  
Ano 14, v 32, nº 1, jul-dez 2020

**Desigualdades, identidades, epistemologias e práticas educacionais**

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
Campus Professor Alberto Carvalho



**GEPIADDE**  
Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades Diferenças e  
Desigualdades na Educação

**Desigualdades, identidades, epistemologias e práticas educacionais**

#### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes - UFS/CNPq (Editor-Chefe)  
Profa. Dra. Edineia Tavares Lopes - UFS (Editora-Adjunta)  
Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo - UFS  
Profa. Dra. Maria Batista Lima - UFS

#### CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Prof. Dr. António Pedro Costa, Universidade de Aveiro  
Prof. Dr. Armando Gens, Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Édgar Orlay Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
Profa. Dra. Edwiges Zaccur, Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Elizeu Clementino, Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro  
Profa. Dra. Gislene Maria Barral L. Felipe da Silva, Secretaria de Educação do DF/UnB  
Prof. Dr. Edson Dias Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana  
Profa. Dra. María Antonia González, Instituto Cubano de Investigación Cultural  
Profa. Dra. Marise de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Frank Nilton Marcon, Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Dr. Osmar Pereira Oliva, Universidade Estadual de Montes Claros  
Profa. Dra. Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Universidade Federal Sergipe  
Prof. Dr. Rodrigo Arellano Saavedra, Universidad Católica del Maule  
Profa. Dra. Rosa Gens, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Eduardo Ndombele, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge

#### EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes  
Diagramação: Julio Gomes de Siqueira

#### FICHA CATALOGRÁFICA

R454

Revista Fórum Identidades (Recurso Eletrônico) Ano 14, V. 32, n°. 01, jul.-dez.  
de 2020.  
Edinéia Tavares Lopes e Livia Jéssica Messias de Almeida, organizadores deste volume.  
- Dados Eletrônicos - Itabaiana: GEPIADDE, 2007.  
ISSN 1982-3916  
Semestral  
Sistema Requerido: Adobe Acrobat Reader  
Modo de Acesso: World Wide Web  
<<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/index>>  
1. Identidades e diferenças. 2. educação. 3. Letras. 4. Sociologia. 5. História.  
I. GEPIADDE  
CDU 572(05)

As informações contidas nos textos publicados por este Periódico são de responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b><br>Edinéia Tavares Lopes<br>Livia Jéssica Messias de Almeida  | <b>7</b>   |
| <b>Desigualdades, identidades, epistemologias e práticas educacionais</b>   |            |
| <b>DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO: UM ESTUDO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FEIRA DE SANTANA-BA</b><br>Livia Jéssica Messias de Almeida<br>Leyla Menezes de Santana                      | <b>13</b>  |
| <b>PROJETO BENGUELA: EXPERIÊNCIAS DE RAÇA E GÊNERO NA ESCOLA</b><br>Laila Thaíse Batista de Oliveira<br>Ludmila Guerra da Silva   | <b>31</b>  |
| <b>POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES ENTRE QUÍMICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b><br>Weslei Oliveira de Jesus<br>Cristiane Maria Ribeiro<br>Ricardo Diógenes Dias Silveira<br>Débora Astoni Moreira | <b>45</b>  |
| <b>PEDAGOGIA DECOLONIAL: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NEGRAS</b><br>Josiane Beloni de Paula<br>Elison Antonio Paim  | <b>61</b>  |
| <b>COREOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA: GÊNERO NA EDUCAÇÃO</b><br>Samilo Takara<br>Fernanda Amorim Accorsi  | <b>81</b>  |
| <b>AS VICISSITUDES DA INDECÊNCIA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE A IMPERIALIDADE DE GÊNERO NA VIDA ESCOLAR</b><br>Alexandre Manzoni   | <b>97</b>  |
| <b>GÊNERO E ETNOGRAFIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PESQUISAR NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS</b><br>Ileana Wenez<br>Mariana Zuaneti Martins   | <b>115</b> |
| <b>TRABALHAR COM VIADAGEM NA ESCOLA, POR QUE NÃO? ANDANÇAS, PERCALÇOS E RESISTÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b><br>Roniel Santos Figueiredo<br>Marcos Lopes de Souza                    | <b>131</b> |
| <b>INTERROGAÇÕES QUEER AO CURRÍCULO: SUBJETIVIDADES, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO</b><br>Robson Guedes da Silva<br>Karina Miriam da Cruz Valença Alves  | <b>149</b> |
| <b>EDUCAÇÃO CRÍTICA EM MOVIMENTO: O POTENCIAL DECOLONIZADOR DO LETRAMENTO</b><br>Ueliton André dos Santos Silva<br>Maria de Fátima Berenice da Cruz   | <b>163</b> |
| <b>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE REGIONAL EM SERTANÍLIAS</b><br>Tatiana Cíntia da Silva  | <b>179</b> |
| <b>O SAMBA COMO PRÁTICA CULTURAL E PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA</b><br>Laís Vianna de Oliveira<br>José Roberto da Rocha Bernardo   | <b>193</b> |





## APRESENTAÇÃO

### Ventos insurgentes na educação, inquietações e resistências

Edinéia Tavares Lopes<sup>1</sup>

Lívia Jéssica Messias de Almeida<sup>2</sup>

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os [seres humanos] fazem no mundo, com o mundo e com os[as] outros[as]. (Freire, 2013 - com adaptações).<sup>3</sup>

O Gepiadde traz a público o volume 32, número 1, da **Revista Fórum Identidades**, referente ao segundo semestre de 2020, jul-dez. Esta edição é composta por volume temático que valoriza as fronteiras entre **Desigualdades, identidades, epistemologias e práticas educacionais**, com destaque para as pesquisas sobre as desigualdades epistemológicas nas práticas educacionais.

A partir da metade do século XX vivenciamos significativos e intensos movimentos de transformação diante das lutas por justiça cultural, simbólica, econômica e social, que questionam os parâmetros universalistas de fundamentação das políticas na sociedade contemporânea. Essas transformações foram extensivas e, também, co-produzidas nas beiradas das cartografias educacionais, em seus mais variados espaços e tempos, revelando-as como lugares da *inquietação* da *invenção* e da *reinvenção*, exigente de outros modos de atuação que dialoguem de forma plural e diversa com a presença de outros/as sujeitos/as. Nesse sentido, centralizar coletividades que outrora tinham as suas existências invisibilizadas/silenciadas torna-se crucial frente a projetos conservadores que se movem a passos largos na definição de padrões globalizantes de ser, viver e pensar.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes (Universidade Federal de Sergipe – UFS e membro da Coordenação Editorial da Revista Fórum Identidades). Membro do GEPIADDE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>. E-mail: [edineia.ufs@gmail.com](mailto:edineia.ufs@gmail.com).

<sup>2</sup> Profa. Dra. Lívia Jéssica Messias de Almeida. Profa. Do departamento de Educação da UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-1763>. E-mail: [livia.ljma@gmail.com](mailto:livia.ljma@gmail.com).

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Oprimido*. 49 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Nessa compreensão, os *ventos insurgentes* tensionam a padronização do pensamento educacional colocando na berlinda os contextos e as relações opressoras de saber/poder que compõem os campos da vida social, com o intuito de ressignificar as lentes de leitura da realidade, bem como apropriar-se de modos diferenciados de construí-la. Esses (re)pensares de dimensões políticas, sociais e culturais rechaçam a neutralidade da ciência e anunciam debates que transpassam fronteiras nas produções acadêmicas, para a constituição de outros sentidos e significados científicos na afirmação dos campos do conhecimento. As pesquisas, por natureza, deveriam expressar alicerces políticos e ideológicos enraizados no compromisso com a formação humana para difusão de ideias e valores que afirmem a democracia e a justiça – entendendo-as além de moldes representativos ou jurídicos –, incorporando uma noção ético-político de organicidade coletiva no desenvolvimento da práxis revolucionária.

Essas concepções contribuem para configurar bases de reflexivas de ação que interrogam, e, ao mesmo tempo, produzem modos de resistência às estratégias de (re)produção das desigualdades de classe, raça, gênero, etnia, orientação sexual, entre outras. Numa compreensão que tenta desnudar a complexidade dos movimentos da sociedade contemporânea e seus meandros políticos de produção reiterada das desigualdades que, consequentemente, marginaliza de diversas formas coletivos e grupos sociais diferentes. Por isso, cabe-nos tratar, que o “reconhecimento dos diferentes como existentes”<sup>4</sup> não segue fluxos lineares, necessita-se de constantes (re)invenções para disputar os terrenos políticos, sociais e culturais conflituosos, que quase sempre são habitados de forma desigual.

Assumir que somos seres históricos e políticos nos relega a condição de força-motriz da transformação, resguardando a incompletude ontológica que nos move, a afirmação de nossos pertencimentos, a totalidade inerente das conexões sociais e o caráter mediado que gira a roda da sociedade. Nesse cenário de possibilidades de fazer-se *com o mundo e no mundo com os outros/as/es*, a educação responsabiliza-se pela formação integral e humana, ancorada nos fundamentos contra-hegemônicos das práticas ético-políticas de existência dos movimentos sociais, se contrapondo, em todas as dimensões, a uma formação bancária, excludente e desigual com estreitas filiações aos interesses de mercado.

Neste volume: DESIGUALDADES, IDENTIDADES, EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS, acolhemos pesquisas que investigam as múltiplas dimensões de espaços e tempos educacionais, visando fortalecer epistemologias e práticas que reflitam as relações entre as desigualdades sociais e as distintas identidades dos sujeitos educacionais, bem como os

---

<sup>4</sup> ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos. Outras pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

processos de ensino nos quais estão envolvidos. Para isso, recebemos propostas de investigações que questionam as discriminações de classe social, gênero, orientação sexual, raça, etnia e outras, problematizadas em espaços formativos formais ou informais, na educação e no ensino, apresentando resultados e/ou propondo fundamentos teóricos, metodológicos e avaliativos. Assim, na organização do dossiê, optamos por não dividi-lo em partes ou seções por entendermos que as discussões aqui propostas se interseccionam, mesmo em suas diferenças, nas proposições discursivas e nos caminhos epistemológicos escolhidos pelos autores e autoras.

Abrimos o volume com o artigo, de autoria de **Lívia Jéssica Mesias de Almeida** e **Leyla Menezes de Santana**, intitulado *DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO: UM ESTUDO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FEIRA DE SANTANA-BA*, que analisa os processos de criação e extinção do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, na Bahia, no período de 2007-2012. As autoras revelaram em suas análises que o núcleo surge como resposta às reivindicações dos movimentos negros, à Lei nº 10.639/03 e à notificação do Ministério Público, mas ao longo da sua existência, o racismo institucional, a partir da materialidade do não-lugar institucional e da ausência de vontade política, provocou a sua extinção.

O artigo de **Laila Tháise Batista de Oliveira** e **Ludmila Guerra da Silva**, intitulado *PROJETO BENGUELA: EXPERIÊNCIAS DE RAÇA E GÊNERO NA ESCOLA* apresenta o “Projeto Benguela: meninas negras contam suas histórias” que busca contribuir para a desconstrução de preconceitos e incentivar à leitura, à escrita, à pesquisa e à interação entre os/as colegas, numa proposição de novas abordagens a partir de conteúdos africanos e afro-brasileiros junto à comunidade escolar, diante da dificuldade de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas e instituições de ensino.

No texto seguinte, “POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES ENTRE QUÍMICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”, produzido por **Weslei Oliveira de Jesus**, **Cristiane Maria Ribeiro**, **Ricardo Diógenes Dias Silveira** e **Débora Astoni Moreira**, o trabalho investigação é realizado a partir da indagação: “É possível associar a disciplina de Química e as relações étnico-raciais?” Dessa maneira, os autores e autoras identificam as produções científicas que associem o ensino de Química e as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica. Para isso, realizaram um estado da arte com sete artigos publicados na Revista Química Nova na Escola, que indicou a possibilidade dessa associação com base em temas geradores devido à interdisciplinaridade da temática étnico-racial, permitindo trabalhar conceitos químicos, atitudes e valores compromissados com a cidadania.

Logo depois, em *PEDAGOGIA DECOLONIAL: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NEGRAS*, **Josiane Beloni de Paula** e **Elison Antonio Paim** mostram a existência de práticas decoloniais e propositivas de valorização da presença negra no Brasil, denunciando o racismo e anunciando práticas antirracistas na sociedade brasileira. Em seus escritos, o autor e a autora, expressam a escolha por uma metodologia monadológica, realizada a partir da narração de professores das suas memórias e experiências em diálogo com referenciais teóricos para criar outras possibilidades de base antirracista.

A partir da indagação “Como pode a universidade enfrentar às discriminações de gênero?”, **Samilo Takara** e **Fernanda Amorim Accorsi**, em *COREOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA: GÊNERO NA EDUCAÇÃO*, contribuem para o desenvolvimento de bases interpretativas e de resistência no campo educacional, principalmente, nos espaços universitários. Nas palavras do autor e da autora, o artigo discute a emergência da educação para as relações de gênero como forma de prevenção das moléstias, que assolam parte da população, cujas identidades têm sido consideradas ataques ao poder e aos privilégios. Para isso, partem de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico para defender a ideia central de que trabalhar com gênero e sexualidade na educação é paramentar estudantes para o enfrentamento da cultura da violência de gênero.

Dando abertura para as reflexões de gênero, em *AS VICISSITUDES DA INDECÊNCIA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE A IMPERIALIDADE DE GÊNERO NA VIDA ESCOLAR*, **Alexandre Manzoni** analisa a reconstrução socioantropológica das conexões entre normas e práticas escolares e seus efeitos nas possibilidades de constituição subjetiva de estudantes, evidenciando moralidades subjacentes em regras e práticas e expor a importância do corpo na escola. Para o autor, a contribuição da investigação se justifica nos estudos de educação pelo modo como elabora seus inventários empíricos, articulando metodologicamente etnografia e análise documental, pelas quais desdobra um estudo de caso sobre gênero. Como resultados são apontados que as condições pelas quais alunos e alunas experimentam relações com o corpo e a sexualidade a partir do gênero, evidenciam, sobretudo, as censuras sobre o feminino.

Logo depois, **Ileana Wenez** e **Mariana Zuaneti Martins**, em *GÊNERO E ETNOGRAFIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PESQUISAR NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS*, refletem sobre as possibilidades de operar analiticamente com a categoria gênero, na vertente pós-estruturalista, em estudos etnográficos e suas implicações e decorrências para o modo de pensar o fazer científico. Suas investigações destacam o gênero não somente como uma categoria teórica, mas também como uma ferramenta analítica, relacional e não linearizada, que possuem desdobramentos educativos

na organização da cultura e nas articulações de poder. Para as autoras, esses desdobramentos implicam desconstruir essencialidades e uma ideia hierárquica de verdade, natureza e conhecimento. Defendem que o gênero, como uma ferramenta para produzir conhecimento, trata-se de um processo educativo por meio do qual problematizamos a nós mesmas e os modos de fazer pesquisa.

No bojo das discussões travadas neste volume, o artigo TRABALHAR COM VIADAGEM NA ESCOLA, POR QUE NÃO? ANDANÇAS, PERCALÇOS E RESISTÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, de autoria de **Roniel Santos Figueiredo** e **Marcos Lopes de Souza**, discute as mobilizações e desafios de uma professora da educação básica ao dialogar sobre diversidade de gênero e sexual na escola. No desenvolvimento da pesquisa os autores se ampararam nos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, as coletas das informações empíricas foram realizadas por meio de entrevistas narrativas com a docente e observação participante de suas aulas. Segundo os autores, a professora entrevistada foi instigada a trabalhar com essas questões pelo seu contato com as pessoas LGBTTI+, as inquietações construídas em suas aulas após trazer o debate sobre diversidade de gênero e sexual e os processos formativos em que ela participou. Desafios atravessaram o trabalho de Santos, como a presença do discurso religioso e, em alguns momentos, a falta de receptividade por parte dos/as alunos/as.

Na continuidade, em INTERROGAÇÕES QUEER AO CURRÍCULO: SUBJETIVIDADES, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO, de **Robson Guedes da Silva** e **Karina Miriam da Cruz Valença Alves**. O autor e a autora propõem, através de interrogações ao currículo, investigar a relação entre a teoria *queer* e a educação, apresentando a conformação do campo teórico em suas relações e problematizações com a escola. Buscaram pensar nos corpos dissidentes e sua experiência com a escola, apresentando algumas suspeitas sobre a instituição escolar e sua produção de subjetividades. O estudo ainda articula, por meio de uma DISCUSSÃO teórica, ideias ao pensamento que nos favoreçam suspeitar da escola e de sua relação com as diferenças, seus limites e potências.

Nos últimos artigos, temos textos que abordam a potência da decolonização e as questões identitárias nordestinas no contexto escolar, na literatura e na cultura. Em EDUCAÇÃO CRÍTICA EM MOVIMENTO: O POTENCIAL DECOLONIZADOR DO LETRAMENTO, **Ueliton André dos Santos Silva** e **Maria de Fátima Berenice da Cruz** se posicionam a favor de um letramento como um instrumento fecundo no processo de desenvolvimento e emancipação de pessoas por meio das abordagens decoloniais. Essas perspectivas estão presentes nas possibilidades de se produzir formas de resistência acerca da imposição dos padrões comportamentais por meio de uma educação de transformação social, resistência e resiliência.

Logo em seguida, em A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE REGIONAL EM SERTANÍLIAS, **Tatiana Cíntia da Silva** pretende refletir sobre as dimensões da regionalidade a fim de compreender como a Identidade Regional foi construída no livro *Sertanílias: Romance de Cavalaria*, de Elomar Figueira Mello. A pesquisa está preocupada com as fronteiras entre a realidade e a ficção em seus escritos tidos como autoficção. Tais propósitos se certam com das abordagens que ora tendem para o fantástico, para o super-regionalismo, cunhados por Todorov e Candido, respectivamente.

Finalizando este volume, temos a importante reflexão sobre a importância do enredo de samba carioca como uma prática de resistência. Em O SAMBA COMO PRÁTICA CULTURAL E PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA, **Laís Vianna de Oliveira** e **José Roberto da Rocha Bernardo**, ressaltam a importância do samba como um dos inúmeros legados da afro-diáspora. Os autores examinam como o samba possibilitou movimentos de saberes e de invenção de novas formas de ser, contribuindo para o processo de luta contra o colonialismo e atuando como prática pedagógica e cultural de resistência a partir dos estudos de Alcoff e Ribeiro. O artigo também apresenta um histórico do surgimento do samba e seu caráter pedagógico.

Portanto, o conjunto de artigos apresentados neste volume é revelador de compreensões múltiplas, complexas e dialógicas da realidade, trazendo à baila a pluralidade e a diversidade das epistemologias, das práticas e dos sujeitos que habitam os territórios da educação e da cultura brasileira. Assim, as narrativas analíticas empreendidas questionam as bases das discriminações e das desigualdades, ao tempo que apontam para (re)criação de alternativas insurgentes de enfrentamento/resistência através de reflexões desestabilizadoras sobre os lugares da pesquisa e dos sentidos do conhecimento.

Destacamos mais um ano de compromisso com a divulgação da pesquisa na área de ciências humanas, mesmo em tempos de pandemia, e de tão poucos recursos destinados a nossas pesquisas, continuamos resistindo. Os temas divulgados neste volume são muito caros para novas configurações sociais com base nos Direitos Humanos. Por último, agradecemos aos colaboradores por escolher nosso período para divulgarem suas pesquisas e pela gentileza de cederem seus textos para o repositório da **Revista Fórum Identidades**, possibilitando a divulgação aberta aos pares de seus trabalhos engajados com uma sociedade mais justa e igualitária para todos(as).

**Itabaiana, 20 de dezembro de 2020.**



# DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO: UM ESTUDO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FEIRA DE SANTANA-BA<sup>1</sup>

## FROM CREATION TO EXTINCTION: A STUDY FROM THE CENTER OF EDUCATION FOR THE ETHNICAL-RACIAL RELATIONS IN FEIRA DE SANTANA-BA

Lívia Jéssica Messias de Almeida<sup>2</sup>  
Leyla Menezes de Santana<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa os processos de criação e extinção do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, na Bahia, no período de 2007-2012. Fundamentada nas contribuições da teoria crítica em diálogo com as discussões contemporâneas do campo da educação das relações étnico-raciais, esta pesquisa, de natureza qualitativa, entrecruza análise documental com entrevistas semiestruturadas, resultando na definição do “Racismo Institucional” como dimensão analítica a partir dos eixos temáticos: materialidade do não-lugar institucional e ausência de vontade política. Os resultados apontaram a criação do núcleo como resposta às reivindicações dos movimentos negros, à Lei nº 10.639/03 e à notificação do Ministério Público, mas ao longo da sua existência, o racismo institucional provocou a extinção do referido núcleo.

**Palavras-chave:** Racismo institucional. Gestão municipal. Educação Antirracista. Educação básica.

**Abstract:** This article aims at analyzing the processes of creation and extinction of the Center of Education for the Ethnical-Racial Relations from the Municipal Secretariat of Education from Feira de Santana, in Bahia, within the period between 2007 and 2012. Based on the contributions of the critical theory in a dialogue with contemporary discussions in the field of the ethnical-racial relations in education, this research, of qualitative nature, intercrosses a documental analysis with semi-structured interviews, resulting in the definition of “Institutional Racism” as an analytical dimension, having as a starting point the following thematic axes: materiality of the institutional nonplace and the absence of political will. Results have indicated the creation of the center as an answer to claims from the black movement, to federal law nº 10.639/03 and to a notification from the Public Ministry, but throughout its existence, institutional racism has caused the extinction of the abovementioned center.

**Keywords:** Institutional racism. Municipal management. Anti-racist education. Basic education.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 11 de novembro de 2020 e aceito em 15 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação da UFS. E-mail: livia.ljma@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-1763>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-SE). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/UFS). E-mail: leyla.menezes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-3097>.

## Notas introdutórias

As reivindicações dos movimentos negros colocam na ordem do dia tanto as injustiças culturais e simbólicas, quanto injustiças sociais e econômicas, associando-as a uma herança histórica que há séculos forjou uma formação racista e capitalista na sociedade brasileira. Dessa forma, no sentido de oportunizar a construção de novos tecidos sociais na contemporaneidade, centralizamos as ações afirmativas “que visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2001, p. 01), concebendo assim “[...] um projeto contra-hegemônico de elaboração de condições materiais e intelectuais em que os oprimidos principiam a ocupação de posições de vanguarda nos espaços de poder” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Nessa conjuntura, o campo educacional ocupa um lugar de destaque nessas políticas, com realce para as leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que determinam e orientam o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica. Essas legislações, na sua materialidade narrativa, operam diretamente no redimensionamento do pensamento educacional brasileiro para desconstruir as eurocêntricas bases epistemológicas, teóricas e práticas que orientaram/orientam centenariamente a (re)produção dos currículos das escolas brasileiras.

Diante do contexto de aprovação dessas legislações federais, impulsionadas pelas lutas dos movimentos negros em seus processos de resistência em âmbitos nacional e local, localizamos a emergência das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA (SEMED), através do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), objeto deste ensaio analítico. Este núcleo, que ficou em funcionalidade no período de 2007-2012, inaugurou caminhos e possibilidades institucionais de combate ao racismo na educação pública feirense no espaço desta secretaria. Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir os processos de criação a extinção deste núcleo no período citado. Cabe acentuar que a análise aqui posta é um recorte da pesquisa doutoral intitulada “Políticas Públicas de Educação das Relações Étnico-Raciais em Feira de Santana (2006-2016)”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em 2019.

A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa através de análises documentais e realização de entrevistas semiestruturadas. Para isso, realizamos interlocuções com três sujeitos/as que compuseram a equipe técnica responsável pela coordenação de relações étnico-raciais. No processo de tratamento de dados, operamos a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2011), que possibilitou na exploração do material e na constituição das interpretações e inferências a definição do “Racismo Institucional” como grande dimensão analítica, que foi trabalhada a partir de dois eixos temáticos inter-relacionados: a) *materialidade do não-lugar institucional*, entendida como a produção intencional da invisibilidade, que materializava uma “presença” com poucas influências diante das relações de poder constituídas no espaço institucional; e b) *ausência de vontade política*, entendida como uma postura que produzia impedimentos/limitações cotidianas que resultavam na não priorização da educação das relações étnico-raciais, revelando mediações específicas da disputa política por projetos de sociedade e de educação.

Interpretamos esses aspectos analíticos com teóricos/as que produziram as suas substanciações intelectuais a partir de compreensões críticas da realidade, como Silvio de Almeida (2018), Fraser (2007), Gomes (2005, 2012, 2013), Munanga (2001, 2005), Candau (2011) e Moreira e Candau (2007). Esta trama conceitual foi tecida, principalmente, na tentativa de elucidarmos neste debate o jogo político que envolve as disputas de poder no espaço social, em diálogo com o campo da educação das relações étnico-raciais e da diversidade.

Assim, na estruturação das discussões engendradas neste texto, preferimos dividi-lo em duas seções inter-relacionadas, a saber: a primeira, intitulada “Criação do núcleo ERER: efeitos das lutas dos movimentos negros, atuação do ministério público e do não-lugar institucional” em que discutimos os processos de criação do núcleo ERER, apontando desde a notificação do Ministério Público até os processos formativos iniciais; e, na segunda, “Das ações desenvolvidas a extinção do núcleo ERER: efeitos do não-lugar institucional e da ausência de vontade política” em que situamos as ações realizadas até os processos limitadores institucionais que conduziram a extinção do núcleo. Por fim, registramos as considerações finais, com sínteses e destaques para as abordagens reflexivas gestadas no decorrer deste ensaio.

### **Criação do núcleo ERER: lutas dos movimentos negros, atuação do Ministério Público e o não-lugar institucional**

Ao tentarmos realizar o movimento de discutir os processos de criação do núcleo ERER, precisamos rememorar a Lei Federal nº 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, que altera as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), sendo tributária das lutas históricas dos movimentos negros por reconhecimento e transformação dos currículos escolares para contemplar as bases de uma educação antirracista e, dessa forma, contribuir para o processo de democratização do ensino (SANTOS, 2005; GOMES, 2012; MUNANGA, 2005). Dessa maneira, o reconhecimento torna-se imprescindível para o estabelecimento de critérios de justiça, teorizada e enfatizada por Fraser (2007) quando afirma que para se pensar em uma sociedade justa em nossa época, há que se adotar uma postura sobre a justiça que considere o reconhecimento, pois a ausência de reconhecimento aponta para a noção de injustiça cultural e simbólica, que decorreria de modelos sociais de representação que, ao imporem seus códigos de interpretação e seus valores, excluiriam os “outros” e engendrariam a dominação cultural, o não reconhecimento ou, finalmente, o desprezo.

Essa alteração ocasionou uma efervescência nas redes de ensino, pois se tratava de uma obrigatoriedade que oferecia bases legais de atuação aos movimentos negros e de outros movimentos da sociedade civil, oportunizando estratégias de judicialização de ações no Ministério Público para garantir o direito de construção de currículos escolares fundamentados numa educação antirracista. Nesse contexto, situamos a criação do núcleo ERER, na Divisão de Ensino Fundamental, com antecedentes nas lutas históricas dos movimentos negros nacionais, vinculada às pressões locais, na legislação nacional e nas atuações de fiscalização do Ministério Público da Bahia. Essas atuações de cobrança em diversas frentes causou a movimentação da secretaria, conforme podemos observar no trecho da entrevista da Professora Lúcia:

[...] Nós estávamos reunidos na secretaria, quando a secretária de educação, na época, recebeu uma intimação do Ministério Público querendo saber o que o município de Feira de Santana tinha feito enquanto política pública em relação à Lei 10.639/2003, aí na época ainda não tinha a 11.645. Aí ela disse que a gente precisava fazer alguma coisa, quem gostaria do grupo [de participar]. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

O núcleo teve seus primeiros movimentos de criação em 2006, sendo realmente “oficializado” em 2007 para desenvolver ações no âm-

bito da educação pública municipal que correspondessem às constantes demandas para a implementação da Lei nº 10.639/03. A necessidade de realização de novas propostas e ações de adequação à nova legislação se justificava na medida em que a secretaria não havia desenvolvido, até aquele momento, ações significativas que abarcassem a temática. Essa ideia reforça a compreensão de que o currículo está estruturado a partir de uma perspectiva que silencia as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos reforçando-se, assim, as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Os processos da formação do núcleo envolveram a princípio três professores/as efetivos/as da rede, que tinham vinculação com as discussões da temática e/ou pertenciam a movimentos negros locais, que aceitaram formar um grupo para pensarem essas ações:

[...] Nós éramos um grupo numeroso da secretaria de educação e foi questionado quem gostaria, desse grupo, de pensar em alguma coisa para implementação da lei. Como eu gosto de desafio, eu me interessei, eu e mais duas amigas, duas colegas que acabaram não ficando. [...] E aí, percebi que sozinha não daria conta, porque sou pedagoga, e percebi a necessidade de uma pessoa, de ter pelo menos uma pessoa de História, porque lida com muito conhecimento de história e, por mais que conhecesse, não sou da área e gosto de respeitar muito isso. E aí me falaram de [Professor João], que [Professor João] tinha algum conhecimento [...] E aí indiquei o nome do [Professor João] e fiquei solicitando que pudesse trabalhar. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

Com a impossibilidade da participação de duas professoras, foi necessário convidar outros/as professores/as que já trabalhassem com a temática para desenvolver propostas e ações. Dessa maneira, optaram na segunda formação em priorizar diferentes campos além da pedagogia, agregando integrantes da história para ampliar o diálogo com diferentes conhecimentos. Nesse momento de formação do quadro de pessoal, haviam dois professores, uma pedagoga e um historiador compondo o grupo, mas logo ingressou mais uma professora de história. Sendo que esta última professora se ofereceu para participar das atividades, pois a sua experiência com a discussão da temática e a sua atuação como mulher negra, professora e acadêmica poderia somar nas atividades do grupo, como podemos observar no excerto:

[...] eu queria fazer uma consideração que, diferente de [Professor João] e da [Professora Lúcia], não fui convidada a estar no EREER, me convidei (risos), tinha feito... tinha acabado de fazer especialização em relações étnico-raciais e a história da África, e soube, foi informado na escola, que tinha um grupo se organizando na Secretaria e tive interesse de fazer parte desse grupo e fui lá, conversei com a secretária [...]. (Entrevista da Professora Maria, 2018).

Essa formação com três professores/as pertencentes a diferentes campos aconteceu ainda em 2007, mas cabe ressaltar que ao longo da trajetória do grupo/núcleo as suas atividades e atuações também contaram com a participação de outros/as educadores/as interessados/as na discussão da temática. Ressaltamos também que no processo de constituição do EREER, o nome escolhido adquiriu conotação que considera desde as discussões curriculares até a intrínseca relação com a religiosidade:

E aí a gente formou o EREER, que é brincando um pouco com as questões dos orixás, porque o Erê é um orixá criança, orixá menino, então por ser um núcleo que estava iniciando, por ser um núcleo que discute as questões do negro, porque na época a gente não estava ainda discutindo as questões indígenas, era só questão do negro mesmo, então por todo... Então casou a própria sigla do núcleo casou e a gente colocou o número do grupo EREER. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

O desenvolvimento do trabalho por esses três integrantes, através do EREER, estava permeado por problemas de localização e reconhecimento oficial no espaço da secretaria:

[...] já em 2007, então éramos nós três, passamos a ser os três; nessa época, brincávamos que nós éramos o grupo que ninguém tinha chefe e por isso todo mundo era... [...] Nós estávamos vinculados à Divisão de Ensino, do Fundamental, mas isso não significava dizer que oficialmente nós estávamos existindo dentro do organograma da Secretaria, porque a Secretaria lá já tinha, aí eu não posso lhe dizer, mas parece que já tinha oficialmente o Infantil né, a Educação Especial, Educação do Campo, é basicamente e esses, me parece que oficialmente já existiam dentro da estruturação da secretaria, nós não, nós fomos convidados, nós não tínhamos nem sala, nós ficávamos lá junto com o da Educação Fundamental, mas oficialmente a gente não tinha assim, esse grupo existe. (Entrevista do Professor João, 2018).

A ideia de que não se tinha um/a chefe específico/a não diz sobre a necessidade de existência de um/a, mas aponta uma noção reveladora

sobre o não pertencimento ao espaço onde estava alocado, uma vez que todos os grupos/núcleos tinham as suas vinculações específicas. Tal ideia nos oferece pistas sobre a materialização do não-lugar institucional: ainda que o grupo estivesse ocupando a secretaria, a sua existência oficial era recusada, na medida em que não pertencia a nenhum departamento e não havia um reconhecimento oficial sobre o seu vínculo com a Divisão de Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que esse não-lugar institucional se desdobrava, nesse momento, também em aspectos físicos básicos como a falta de uma sala de trabalho e recursos mínimos para articulação de ações. Para Bonilha e Soligo (2015), caracteriza-se o “não-lugar” como uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. Destacamos que tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “não-lugar” não corresponde apenas a um espaço físico, trata-se, também, de uma exclusão que opera no nível da subjetividade dos sujeitos (BONILHA; SOLIGO, 2015).

Nessa compreensão, trazemos para o debate o conceito de não-lugar institucional que se caracteriza como a destinação de diferentes lugares institucionais para diferentes sujeitos/as ou coletivos, tomando como base as desigualdades geradas nas dinâmicas do tecido social. A destinação desse não-lugar ao núcleo produzia desigualdades cotidianas que influenciaram diretamente nas formas de atuação por políticas decisórias dentro dos espaços de poder, como aconteceu na secretaria de educação:

Quando eu acho que na verdade deveria ter criado um núcleo étnico-racial mesmo dentro da Secretaria, a gente lutou na época por isso, eu não sei se [Professor João] falou sobre isso, nem [Professora Maria], mas era um desejo nosso, é isso que a gente queria que acontecesse, criasse um núcleo mesmo, o ERER, tivesse esse núcleo mesmo para que existisse uma política como existe... Não existe a Secadi? Não existe no Governo Federal, no Governo Estadual uma área específica que trabalha essas questões étnico raciais? Acho que aqui deveria ter também, e isso enfraqueceu. [...] É como eu falei, é uma questão de vontade política. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

Ao analisar o recorte da professora, observamos que a ideia do não-lugar institucional está intimamente relacionada à ausência de vontade política, produto do processo do racismo institucional. Consideramos, em consonância com Silvio Almeida (2018, p. 30), que “os conflitos raciais também são parte das instituições” tendo em vista que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (p. 36). A diferença do racismo institucional para os outros tipos de racismo “é menos evidente, muito

mais sutil, menos identificável [...], porém não é menos destrutível da vida humana” (p. 33). Nesse mesmo sentido, Gomes (2001) destaca que a discriminação também opera de maneira difusa, sendo assim chamada de discriminação indireta ou racismo institucional. Há diferença dos atos de racismo ou de discriminação realizados por indivíduos e orientados de forma pessoal daquele racismo institucional que atua no nível das instituições sociais, dissimulado por meio de procedimentos corriqueiros, e “aparentemente protegidos pelo Direito” (GOMES, 2001).

A ideia de que até o momento o grupo não existia oficialmente, ainda que estivessem ocupando um espaço na secretaria demandava a articulação de estratégias de seus integrantes. Dessa forma, para dar visibilidade ao grupo, os membros pensaram na formação de um núcleo seguindo um movimento paralelo com secretarias de educação do estado, pois mesmo que a secretaria não reconhecesse oficialmente essa existência, os/as profissionais e educadores/as da rede o legitimavam enquanto espaço de formação e de luta:

E aí, a partir daí, a gente pensou primeiro na criação desse núcleo né, dar uma formatação a esse núcleo, porque não existia do ponto de vista do organograma da secretaria, nós não tínhamos uma oficialidade, a gente existia para nós mesmos enquanto grupo, as pessoas dentro da secretaria nos reconheciam enquanto núcleo, mas dentro do organograma, na estruturação administrativa da Secretaria de Educação, não existia essa formalização. [...] E aí nós começamos, passando logo o início do primeiro semestre, começamos a pensar essa formatação de Formação, foi quando resolvemos que precisávamos elencar na rede a partir da disponibilidade dos professores, primeiro dar visibilidade ao grupo, dizer que existia um núcleo, enfim, a Secretaria sempre foi muito frequentada por professores e também a gente aproveitava para fazer em alguns momentos, inclusive em outras formações a gente divulgava que o grupo já existia. (Entrevista do Professor João, 2018).

Destacamos que no primeiro semestre de 2007, o grupo já existia enquanto ERER e, por sua vez, traçou diversas estratégias para efetivar a existência do núcleo, como: informar aos/as professores/as que chegavam até a secretaria e pedir para repassar a informação e solicitar um espaço nas formações continuadas de outros núcleos e grupos para divulgação. Dessa maneira, o núcleo já tinha definido sua missão e seus objetivos, conforme trechos retirados do Relatório de Atividades do ERER, disponibilizado em 2009, e do Dossiê apresentado ao Ministério Público, em 2014, em que aparecem de forma sistematizada:

Missão: Implementar ações que possibilitem a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as) brasileiros(as) (Relatório de Atividades do EREER, 2009, s/p)

A Secretaria Municipal da Educação montou o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais -ERER -, cuja atribuição é promover espaços de estudos, debates e reflexões sobre a história da África e dos afro-descendentes do Brasil, viabilizando aos profissionais da Rede Municipal de Educação o acesso aos instrumentos necessários que darão suporte a uma educação inclusiva e anti-racista. (Dossiê para o Ministério Público, 2014, p.3).

Os objetivos definidos dialogavam com as regulamentações das DCNERER enquanto políticas curriculares, fundadas em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004). Ao estabelecer a sua missão e seus objetivos, o núcleo também definiu quais seriam suas atribuições na secretaria de educação, de acordo com o plano de metas para os anos de 2007 e 2008, descritos no Relatório de Atividades do EREER (2009), a saber: promover cursos de formação continuada, encontros debates, seminários, palestras, mesas redondas, grupos de estudos com os/as professores/as, funcionários/as e estudantes da rede, bem como acompanhamento de projetos desenvolvidos nas escolas e, por fim, promover simpósios para divulgação das ações junto à comunidade.

Assim, entendemos que a criação do núcleo EREER se constituiu como um lugar de resistência dentro do espaço institucional, pois a formação desses espaços, no contexto das disputas políticas públicas, se caracteriza como uma conquista dos movimentos negros, pois tem profundas raízes na proposição de políticas dos movimentos no desenvolvimento de resistências, que até as décadas passadas não tinham qualquer institucionalidade na constituição ou na formação de políticas no âmbito desta secretaria. Em síntese, após a criação do núcleo, foram organizadas e desenvolvidas diversas ações pela secretaria, mas, ao longo do tempo, encontraram limitações de realização de diversas ordens e sentidos durante o processo de sua existência.

### **Das ações desenvolvidas à extinção do núcleo ERER: efeitos do não-lugar institucional e da ausência de vontade política**

As ações efetivadas pelo núcleo foram estruturadas nas gestões municipais durante o período de 2007-2012, entre os governos de José Ronaldo (2005-2008) e Tarcísio Pimenta (2009-2012). Após os processos de criação, da divulgação – nas escolas, formações e eventos –, da definição dos objetivos e das atribuições, esses/as professores/as elaboraram os planos de ação e suas formas de atuação para vigência em 2007 e 2008. Nas propostas estavam as formações continuadas com ampla e curta carga-horária – encontros, simpósios, palestras –, visitação nas escolas, formação de grupo de estudos e participação nos eventos. As ações planejadas pelo núcleo foram efetivadas com o apoio da secretaria:

[...] Foi nesse período que estava eu, [Professor João e Professora Maria], a gente conseguiu produzir muita coisa, a gente tinha autonomia, que foi uma coisa muito boa, **a secretária deu autonomia para a gente quando ela disse “oh, tá aqui na responsabilidade de vocês, o que vocês precisarem, vocês façam”**, a gente teve essa autonomia dada pela própria secretária [...] então foi uma época muito produtiva. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018, grifo nosso).

As diversas ações realizadas pelo núcleo nessa época foram quantificadas no Relatório de atividades do ERER. Ao trazermos os dados das formações continuadas de ampla carga-horária que abarcou “19 escolas e 23 professores/as” (Relatório de atividades do ERER, 2009, p. 12), observamos que abrangeu apenas cerca de 10% das escolas públicas da rede municipal, considerando que o município possui, de acordo com o censo escolar de 2015, cerca de 209 escolas, bem como 1.220 professores/as do Ensino Fundamental, 375 professores/as de Educação Infantil e 209 na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, indicamos também que as atividades realizadas não abrangeram um percentual maior do que 40% dos/as professores/as das escolas do município, mesmo com a realização do simpósio, que foi uma atividade de curta duração e com o maior número de professores/as presentes “152 (municipais, estaduais e particulares) e 20 outras unidades” (Relatório de atividades do ERER, 2009, p. 12).

Ainda que as atividades tenham sido efetivadas de acordo com planejado nos anos de 2007 e 2008, essas não foram suficientes para abranger a totalidade de escolas e professores/as que atuavam na rede pública do município. Diante dessa realidade, apontamos que o quadro de pessoal do núcleo, composto apenas por três professores/as, não era suficiente

para dar conta da demanda de formação e de ações de acompanhamento técnico-pedagógico de uma rede de ensino como a de Feira de Santana, indicando limitações operativas no desenvolvimento das atividades.

Já em 2009, o núcleo também planejou ações desde encontros com professores/as e viagens de campo, até a segunda edição do simpósio, considerando as avaliações positivas em anos anteriores. Cabe ressaltar que, nesse período, o grupo já havia elaborado o relatório em resposta ao Ministério Público, além de ter ocorrido a mudança de gestão da prefeitura do governo de José Ronaldo para o governo de Tarcízio Pimenta. A mudança de gestão municipal e, conseqüentemente, da secretaria de educação afetou diretamente o núcleo, pois já não se tinha as condições básicas para o cumprimento do plano de ação e nem para o desenvolvimento de outras atividades:

[...] a partir de 2009, o que é que acontece, para retomar, acontece mudança de governo. 2009 aí já era o professor José Raimundo, ele também continuou dando, nos dando apoio, ele nos deixa à vontade para trabalharmos, mas aí no que diz respeito à questão dos recursos, a coisa já não era... [...] A partir de 2009, a coisa já começou a complicar; a gente já não tinha isso que a gente chamou, [Professora Maria] chamou de logística, essa logística já não estava acontecendo em 2009. Então, a gente ficava muito na sala, a última formação que nós fizemos, salvo engano, e aí seria bom até que [Professora Maria] dissesse isso, eu não sei se foi no primeiro ou segundo semestre, porque a gente já estava naquilo que a gente chama de pindaíba, a gente ia para a Secretaria, todas as manhãs e tardes a gente estava na secretaria, mas efetivamente fazendo o que? (Entrevista do Professor João, 2018)

Em seu discurso, o Professor João relatou que a secretaria os deixava livres, com autonomia para trabalhar, já que não interferia no planejamento. Contudo, essa autonomia esbarrava em diversas limitações, pois ainda que planejassem, não obtinham as condições básicas de execução, caracterizando uma espécie de autonomia limitada, que resguardava, numa escala local, as bases de hierarquização racial do exercício do poder presentes no espaço social. Esta autonomia era limitada por já existirem as regras na estrutura do campo que funcionavam com base no racismo institucional, ou seja, esses/as sujeitos/as enfrentavam cotidianamente “processos institucionais que são derivados de uma sociedade em que o racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Ao analisar as contribuições de Charles Hamilton e Kwame Ture sobre o racismo institucional, Almeida (2018) destaca que as instituições atuam na formulação de

regras e imposição de padrões sociais específicos que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos raciais específicos, mesmo que isso não apareça de forma tão explícita.

Nessa linha, ao analisarmos a “autonomia” designada ao núcleo no planejamento e execução das ações, indicamos que trata-se de uma negação do princípio básico de compreensão do termo, por isso caracteriza-se como uma pseudo-autonomia ou uma “[...] difícil passagem ou caminhada para a heteronomia” (FREIRE, 1996, p. 70), com sujeição dos/as sujeitos/as às (des)ordens perturbadoras que impõem condições limitadas e inquietantes às ações. Entendemos que a ideia de “autonomia” deve estar fundamentalmente alicerçada na liberdade de ação e na possibilidade de realização de atividades de acordo com a prática política dos/as agentes envolvidos/as, baseadas no poder de atuação e de decisão. Paulo Freire (1996) enfatiza que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (p. 59).

Essas limitações revelaram a não priorização da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ancorada numa ausência da vontade política por parte da gestão, sendo facilitada pelo não-lugar institucional já ocupado pelo núcleo desde a sua criação, não somente na composição oficial do organograma da secretaria, mas em toda a construção estrutural do espaço que operava, desde a aprovação de projetos até a posse de espaço físico. A ausência de vontade política trata-se de um impedimento no processo de concretização da igualdade racial, por diversas vezes citada nos documentos internacionais, a exemplo da Declaração da III Conferência Internacional Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que, contundentemente, afirma: “os obstáculos para superar a discriminação racial e alcançar a igualdade racial residem, principalmente, na ausência de vontade política, na existência de legislação deficiente, na falta de estratégias de implementação e de medidas concretas [...]” (2002, s/p).

O planejamento do núcleo em 2009 já era reduzido em comparação com os anos anteriores e ainda assim não foi cumprido. Nesse período, os/as professores/as apenas realizaram uma formação e suas atividades foram reduzidas ao atendimento na secretaria de educação. Como trazido no recorte pelo Professor João:

A gente não tinha do ponto de vista da logística, não tinha nada, então a gente ficava lá. Atendia um, atendia a outro, dava suporte, participava de uma ou outra reunião, trazia uma ou outra discussão, entendeu? A gente precisa implementar isso ou aquilo. [...] ponto de vista administrativo,

as coisas ficaram um tanto quanto complicadas né, não tem como dizer que não, essa questão do priorizar. O que efetivamente vocês querem? O que é efetivamente essa gestão quer? O que é prioridade para ela? (Entrevista do Professor João, 2018).

Essa situação relatada pelo Professor João tornou-se um reflexo do que aconteceu nos anos posteriores. Assim, podemos trazer para o debate a compreensão de Almeida (2018) em que o racismo não se limita à representatividade, ainda que ela seja essencial, pois a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaço de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista. Desse modo, no racismo institucional, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar (ALMEIDA, 2018). Nessa esteira reflexiva, a “autonomia” da ação prático-política dos agentes que atuaram no núcleo era cerceada por diversas limitações. A partir da análise de suas falas, ressaltamos que possuíam: a) a *limitação estrutural* que era matriz de todas as outras, uma vez que, antes mesmo de pensar a constituição do núcleo, já existia/existe uma estrutura racial que condicionava/condiciona as relações institucionais do município. O racismo institucional, a grosso modo, já era uma limitação pré-existente que o grupo encontrava, ou seja, o núcleo foi formado dentro de limitações (im)postas pelo próprio sistema, principalmente, por essa concepção de educação atuar em suas contradições; b) as *limitações hierárquicas* em que os/as superiores não priorizavam o tratamento das discussões raciais e étnicas perante as outras pastas na secretaria, manifestadas principalmente na ausência de vontade política para realizar e adotar projetos específicos; c) as *limitações de recursos (humanos e materiais)* que se fundamentavam na definição das temáticas prioritárias nos desenhos das gestões, o que definia a distribuição dos recursos necessários para o desenvolvimento de suas ações.

Quando o Professor João relata que não tinha meios para execução das ações, evidencia-se que a secretaria de educação determinou quais grupos/núcleos e projetos receberiam recursos. Essas opções demonstravam suas prioridades e as linhas políticas da gestão, sendo reveladas, dessa forma, as relações de poder neste espaço. Em face das questões apontadas e dos discursos analisados, as limitações impostas pela secretaria de educação ao núcleo revelavam a ausência de vontade política expressada pela não priorização da questão étnico-racial, gerando uma discrepância entre o que núcleo idealizava e o que executava.

Podemos apontar que essas limitações se configuravam como estratégias organizativas para a manutenção do exercício do poder e, conseqüentemente, da conservação das posições. Para Bourdieu (2005) os/as agentes que monopolizam a autoridade específica no campo tendem a organizar estratégias de conservação da estrutura, em oposição aos/às novos/as. De acordo com Gomes (2001), a questão da exclusão exige atitudes eficazes: não basta apenas reconhecer a existência do racismo, do mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento, da discriminação e do preconceito, é necessária uma ação de intervenção, bem como reflexão e posicionamento constantes dos órgãos governamentais para que as ações sejam efetuadas.

Essa presença limitada na secretaria apontou indícios sobre a existência de uma definição unilateral e homogênea de educação associada a um excludente projeto de sociedade, que não dialogava com formas políticas e práticas de atuação apresentadas pelos integrantes do núcleo, que mesmo sob o olhar do/a dominador/a, sejam “detentores de menos capital [que] procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão”. (BOURDIEU, 2005, p. 48). Nesse sentido, percebemos esses/as sujeitos/as como agentes de luta e resistência que posicionaram-se, durante as suas atuações, contra processos de dominação impostos pelo racismo institucional, na tentativa de construir bases de ações que contribuíssem para superar opiniões preconceituosas sobre os/as negros/as, a África e a diáspora ao denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial (GOMES, 2013; MUNANGA, 2005). Sujeitos/as que cotidianamente travavam batalhas contra uma cultura escolar dominante construída “a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo considerados como elementos constitutivos do universal, nesta ótica as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver” (CANDAUI, 2011, p. 241).

Cabe ainda ressaltar que, ao longo das nossas análises, percebemos indicações de um processo de responsabilização direcionada ao núcleo ERER pela implementação das leis na educação do município, em virtude da ausência de parcerias e interesses tanto da gestão quanto dos outros núcleos e grupos. Esse tipo de responsabilização direcionada somente a um determinado grupo desconsidera a transversalidade destas políticas educacionais em suas diversas etapas e modalidades, podendo ser um indicativo da “guetificação” das políticas para a educação das relações étnico-raciais na secretaria. Sobre essa questão, Oliveira (2016) aponta que ao tempo em

que se deu visibilidade à temática do racismo, com a presença em espaços institucionais, criou-se uma armadilha: guetificar em políticas específicas e deixar sob a responsabilidade dos próprios atingidos pela violência racial estruturante o gerenciamento de mecanismos de uma eventual superação.

Portanto, a materialização do não-lugar institucional do núcleo e a ausência de vontade política das gestões municipais, produzidas sob as bases do racismo institucional, geraram limitações de diversas ordens durante o período de existência do núcleo ERER, conduzindo-o à sua orquestrada extinção em 2012, pondo fim ao seu objetivo originário que era a realização de propostas e ações para implementação da Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08 no município baiano de Feira de Santana.

### **Considerações Finais**

Os processos que envolveram a criação, a realização de ações e a extinção do núcleo ERER somaram seis anos de funcionalidade. Sem aferir as pactuações e ordenamentos experimentados antes e depois deste recorte temporal e tão apontados pelas falas experimentadas dos/as professores/as, podemos assegurar que o núcleo, enquanto espaço institucional de um não-lugar institucionalizado, permaneceu como o Erê trazido pela Professora Lúcia para nomear o núcleo iniciado: um orixá criança, um orixá menino.

Na trajetória do núcleo menino, mensuramos diversas possibilidades e caminhos. No cumprimento, mesmo que curto, da sua missão, vislumbramos a implementação de ações que possibilitaram a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. O debate do racismo tomou corpo e ocupou espaços. O lugar, consagrado na nossa análise como não-lugar, se desenhou institucionalmente como reprodução contundente do racismo institucional, que negou o espaço físico e, para além disso, feriu as subjetividades dos/as sujeitos/as, professores/as, concebidos/as nas lutas dos movimentos negros.

Nessa compreensão, as nossas análises indicaram que o racismo institucional constituiu-se por processos cotidianos refinados de exclusão, muitas vezes sutis e, ainda, tomados como legítimos no espaço da instituição, (re)produzindo contínua e reiteradamente a injustiça cultural e simbólica que molda padrões racistas de comportamento na sociedade brasileira, resguardando as raízes históricas no racismo estrutural. Observamos nos documentos e nas entrevistas que os tentáculos do racismo institucional produziram efeitos progressivos ao longo do tempo que acarretaram a ex-

tinção do núcleo. Esses efeitos foram explorados e interpretados a partir de dois eixos analíticos: materialidade do não-lugar institucional, expressada tanto na invisibilização da presença dessas subjetividades de forma simbólica, quanto na negação da própria existência oficial e física do núcleo; e ausência de vontade política, revelada a partir da não priorização da temática, na guetificação das discussões e no impedimento da atuação dos/as agentes através da legitimação da limitação estrutural, da imposição de restrições hierárquicas e de recursos – humanos e financeiros –, sustentando um encadeamento de insuficiências na efetivação das ações e no desenvolvimento de políticas.

Assim, mesmo diante de diversos impeditivos impostos ao funcionamento do núcleo ERER durante a sua existência na secretaria de educação, ressaltamos a importância da ocupação deste e de outros espaços institucionais, devido à maior possibilidade de somar forças nos territórios de disputas por políticas que afirmem as bases formadoras e formativas da educação das relações étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lívia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira**. Revista Ibero-americana de Educação. Vol. 68, núm. 2 (15/07/15), pp. 31-48. Disponível em <<https://rieoei.org/historico/de-loslectores/6960.pdf>> Acesso em 14 de dez. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: Acesso em 16 dez 2020.

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. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) . Acesso em 16 dez 2020.

BRASIL. **Parecer nº 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Profª. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC CNE/CP. 10 de mar. de 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) . Acesso em 16 dez 2020.

BRASIL. **Censo Escolar (2015)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em. Acesso em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192). Acesso em 16 dez 2020.

CANDAUI, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAUI, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.

FEIRA DE SANTANA. **Relatório de atividades do ERER**. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

FEIRA DE SANTANA. **Dossiê de atividades para o Ministério Público**. Secretaria Municipal de Educação, 2014.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?**. Lua Nova [online]. 2007, n.70, pp.101-138.

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

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como Instrumento de Transformação Social. A Experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ª ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil**: Um ponto de vista em defesa das cotas. Sociedade e cultura, v. 4, n. 2, jul.-dez. 2001, p.31-43.

MUNANGA, Kabenguele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Dennis de. **Dilemas da luta contra o racismo no Brasil**. Dossiê: Marxismo e Questão Racial. Margem Esquerda, São Paulo, n. 27, 2º sem. 2016.

ONU. **Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância**. Nova Iorque, 2002.

PROFESSOR JOÃO. **Transcrição da Entrevista 2**. Entrevistadora Livia Jéssica Messias de Almeida. Feira de Santana, Bahia, 2018.

PROFESSORA LÚCIA. **Transcrição da Entrevista 3**. Entrevistadora Livia Jéssica Messias de Almeida Feira de Santana, Bahia, 2018.

PROFESSORA MARIA. **Transcrição da Entrevista 1**. Entrevistadora Livia Jéssica Messias de Almeida Feira de Santana, Bahia, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



## PROJETO BENGUELA: EXPERIÊNCIAS DE RAÇA E GÊNERO NA ESCOLA<sup>1</sup>

### BENGUELA PROJECT: RACE AND GENDER EXPERIENCES AT SCHOOL

Laila Thaíse Batista de Oliveira<sup>2</sup>

Ludmila Guerra da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** No presente artigo pretende-se analisar as perspectivas que o “Projeto Benguela: meninas negras contam suas histórias” trouxe para o contexto escolar. O referido projeto iniciou em 2018 e homenageia Tereza de Benguela, líder quilombola em Mato Grosso, no Quilombo do Piolho, no século XVIII. O projeto é voltado para as turmas de 8º e 9º anos das escolas públicas e consistiu em trazer discussões sobre raça, gênero e sexualidade. As ações do projeto ocorreram por meio de oficinas e consistiram na produção textual livre com foco nas vivências das/dos estudantes a partir de reflexões de textos e pesquisas sobre algumas escritoras/es negras/os. Para a análise do projeto utilizou-se um aporte teórico sobre os conceitos de interseccionalidade, negritude e feminismo negro. A experiência possibilitou trazer para sala de aula novas referências intelectuais negras e a proposta do Projeto buscou contribuir para uma produção de conhecimento que considere o pensamento e as áreas de conhecimento de forma integrada. Além disso, propôs um reposicionamento de autoimagens ou autodefinições, positivando a imagem da população negra ao trazer referências que contribuíram com a luta antirracista, bem como aquelas que obtiveram grandes conquistas na sociedade.

**Palavras-Chave:** Educação. Relações étnico-raciais. Juventude.

**Abstract:** This article intends to analyze the perspectives that the “Benguela Project: black girls tell their stories” brought to the school context. This project started in 2018 and pays tribute to Tereza de Benguela, quilombola leader in Mato Grosso, in Quilombo do Piolho, in the 18th century. The project is aimed at classes of 8th and 9th years of public schools and consisted of bringing discussions about race, gender and sexuality. The project’s actions took place through workshops and consisted of free textual production focusing on the students’ experiences based on reflections on texts and research on some black writers. For the analysis of the project, a theoretical contribution on the concepts of intersectionality, blackness and black feminism was used. The experience made it possible to bring to the classroom new black intellectual references and the Project’s proposal sought to contribute to a production of knowledge that considers thought and knowledge areas in an integrated manner. In addition, it proposed a repositioning of self-images or self-definitions, making the image of the black population positive by bringing references that contributed to the anti-racist struggle, as well as those that achieved great achievements in society.

**Keywords:** Education. Ethnic-racial relations. Youth.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 10 de outubro de 2020 e aceito em 10 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Jornalista, mestre em Comunicação (PPGCOM/UFS), lailathaise@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4027-6891>. Research id: ABC-9672-2020.

<sup>3</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Ludmila.guerra@outlook.com.

## Introdução

O racismo ainda se configura como um dos maiores problemas sociais no mundo. Desse modo, sendo responsável por estruturar as desigualdades existentes no Brasil, a partir das relações de poder que se estabeleceram, – de forma bastante sucinta e simplificada –, o branco detém a hegemonia na sociedade em detrimento ao negro.

O tema ainda encontra resistência para avançar nas discussões, isso porque culturalmente o Brasil foi construído sob a falsa imagem de ser um país que vivencia uma democracia racial. Aqui tomaremos o conceito de raça não como fenômeno biológico, mas sim histórico, social e cultural.

O racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou confusão; é ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social. É o fenótipo que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do que se organizam as discriminações “raciais” (MOORE, 2007, p. 11, aspas do autor).

Podemos ainda reforçar que o racismo se traduz em dados de pesquisas divulgadas pela UNESCO, como consta no Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, publicado em 2017, cujo relato afirma que a chance de um jovem negro morrer assassinado no Brasil é 2,7 vezes maior do que a de um jovem branco. Nesse aspecto, para melhor compreender como os marcadores sociais de raça, gênero, sexualidade, classe e outros são acionados, bem como de que forma a interseccionalidade traz experiências diferentes para os diversos sujeitos, gerando vulnerabilidades distintas, traremos a contribuição de Kimberlé Crenshaw (2002) sobre as experiências relacionadas ao gênero. Dito isto, a autora ressalta que:

Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero (CRENSHAW, 2002, p.174).

A realidade das mulheres negras brasileiras ainda está entre as piores dos segmentos sociais do país. O último Mapa da Violência de 2015 constatou que, entre 2003 e 2013, subiu em 54,2% o número de assassinatos de mulheres negras; enquanto, no mesmo período, houve diminuição de 9,8% para as mulheres brancas.

Nesse sentido, os dados continuam a confirmar a desigualdade. De acordo com o *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida* (2013), formulado pelo IPEA, a mulher negra permanece localizada na base da pirâmide social e econômica do país. Em 2009, 7,4% das mulheres negras eram extremamente pobres, depois vinham os homens negros, com o percentual de 7%, mulheres brancas com 3,1% e os homens brancos com 2,9%. No âmbito da saúde, as mulheres negras permanecem tendo seus direitos negados devido ao racismo e ao machismo encontrados nas instituições que deveriam cuidar delas. Por exemplo, os dados fornecidos pelo SUS, levantados na Campanha SUS sem Racismo, apresentam que as mulheres negras costumam receber em média menos tempo de atendimento médico que mulheres brancas e compõem 60% das vítimas da mortalidade materna no Brasil.

Além disso, a pesquisa feita pelo Sistema Único de Saúde aponta que a mulher negra é a maior vítima da violência obstétrica, ou seja, da violência que ocorre no período da gestação, parto e puerpério. Somente 27% das mulheres negras tiveram acompanhamento durante o parto na pesquisa, ao contrário dos 46,2% referentes às mulheres brancas; já 62,5% das mulheres negras receberam orientações sobre a importância do aleitamento materno, preteridas em favor dos 77% das mulheres brancas. Em outras palavras, conforme Lélia Gonzales afirma “Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplex discriminação sofrida pela mulher negra (enquanto raça, sexo e classe), assim como seu lugar na força de trabalho”. (GONZALES, 2018, p. 42).

Em linhas gerais, todos os dados relatados só confirmam os fenômenos de exclusão e subalternização vivenciados pelas mulheres negras e, conseqüentemente, pela população negra e pobre. Nesse contexto de disputas dentro de uma sociedade em que o racismo ainda estrutura as desigualdades sociais, a produção de conhecimento sobre a população negra é fundamental para o que Moore (2007) denomina como “reorientação epistemológica”, que concerne em um esforço coletivo de esgotar os estudos voltados para a problemática do racismo.

O Brasil, assim como outros países que sofreram processos escravagistas e de colonização, vivenciou e vivencia um processo longo de epistemicídio. Isto é, a aniquilação dos nossos saberes e conhecimentos africanos ou afrodiáspóricos, como a intelectual negra Sueli Carneiro (2005) analisou, “é uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (CARNEIRO, 2005, p. 97). Esse processo tanto se deu devido à história do país ser contada pela perspectiva do colonizador, sendo essa

perspectiva difundida nos livros didáticos, em que se perpetuou uma educação embranquecida, como aponta Ana Célia Silva (2004), quanto pelos diversos obstáculos criados pelo racismo estrutural e institucional, que dificultou o acesso da população negra à educação pública de qualidade.

Com isso, a Lei 10.639/2003, fruto da luta do movimento negro no Brasil, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino pública e privada, com o intuito de desconstruir a imagem inferiorizada do continente africano e construir referências positivas e sem estereótipos da África da história afro-brasileira. Contudo, o que se observa é que as instituições trazem a questão racial exclusivamente no 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, e não dentro dos currículos. (SILVA, 2004).

Dessa maneira, trazer para as escolas diversas datas simbólicas para o povo negro brasileiro, faz parte de uma retomada da história da população negra no contexto escolar e, assim, apresentar para a juventude outros referenciais da história da população afro-brasileira e afro-diaspórica que os estudantes pouco acessam, construindo imagens positivas acerca de seus ancestrais que não apenas a estigmatizada imagem da condição de escravas/os.

A partir desse entendimento, trazemos à baila o “Projeto Benguela: meninas negras contam suas histórias”, desenvolvido pela Gerência de Igualdade Racial da prefeitura de Aracaju com a Coordenadoria de Políticas Educacionais para a Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, voltado para as turmas de 8º e 9º ano das escolas públicas. Tal projeto diz respeito a um conjunto de ações para o enfrentamento ao racismo e ao machismo, em ambiente escolar, e, por consequência, ao fortalecimento da juventude negra sergipana. Portanto, apresentamos o objetivo deste artigo: analisar quais perspectivas o “Projeto Benguela: meninas negras contam suas histórias” trouxe para o enfrentamento ao racismo e ao machismo em ambiente escolar.

### **O projeto Benguela**

Como dito anteriormente, o “Projeto Benguela: meninas negras contam suas histórias” consiste em um conjunto de ações para o enfrentamento ao racismo e ao machismo em ambiente escolar e, por conseguinte, contribui para o fortalecimento da juventude negra. Foi iniciado em 2018, a partir da parceria entre Gerência de Igualdade Racial, da prefeitura de Aracaju, com a Coordenadoria de Políticas Educacionais para a Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, realizado pelas responsáveis dos setores e as/os estagiários, com a finalidade de atender a juventude da rede municipal e inserir as questões raciais, de classe e gênero

nas escolas, uma vez que o racismo tem estigmatizado e sido responsável por diversos contextos de violência vivenciadas pelas crianças e adolescentes negros nas escolas. Para isso, foram considerados dois aspectos fundamentais: a realização das oficinas de fanzine nas 20 escolas municipais; e o estudo da prática das oficinas como proposta pedagógica para a equidade nas relações étnico-raciais e de gênero nas escolas.

Conforme aponta Lourenço (2006), o fanzine é uma revista alternativa, artesanal, confeccionada através de colagens de imagens, desenhos, produções de textos, cabendo poesias, música, entrevistas. O projeto propõe ser desenvolvido à luz da Lei 10.639/2003, visando construir referências positivas e sem estereótipos da África e da história afro-brasileira.

Deve-se frisar, ainda, que o projeto foi fomentado em alusão ao 25 de julho<sup>4</sup>, Dia da Mulher Afro Latino-americana e Caribenha, data que marca a luta das mulheres negras, cuja finalidade refere-se à elaboração, para a sala de aula, de reflexões sobre a vida e trajetórias das mulheres negras, principalmente aquelas que a partir de sua luta conseguiram promover transformações na história do nosso país, como Tereza de Benguela. Ou seja, Tereza de Benguela liderou o Quilombo Quariterê com muita coragem, de modo que seu legado é lembrado até os dias atuais, sendo homenageada no dia 25 de julho – dia nacional da Mulher Negra e dia Tereza de Benguela (ARRAES, 2017).

É fundamental o fortalecimento da identidade racial da juventude negra, assim como apresentar para as/os estudantes importantes referências teóricas negras/os, de forma a contribuir para uma formação educacional que considere epistemologias produzidas por pessoas negras, visto que, tradicionalmente, os currículos escolares e das demais instituições de ensino priorizam saberes eurocentrados.



Figura 1: EMEF Prof. Maria Thetis Nunes

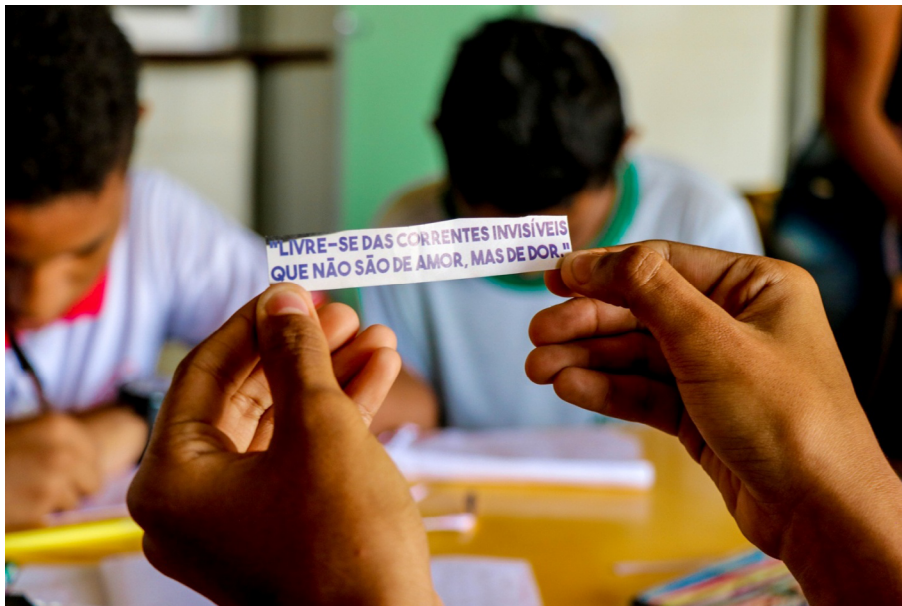
<sup>4</sup> A data surgiu a partir do 1º Encontro de Mulheres Afro Latino-americanas e Afro-caribenhas em 1992, em São Domingos, na República Dominicana, onde, após a criação de uma rede de Mulheres Afro Latino-americanas e Afro-caribenhas, ficou definido o 25 de julho como um dia que marca essa luta.

Em suma, o conteúdo produzido pelas/pelos estudantes é o resultado da forma como elas/eles traduzem suas vivências e seu cotidiano por meio de suas próprias narrativas. Isto é, a ferramenta permite que eles possam expressar suas formas de enxergar o mundo. A narrativa produzida para retratar a vivência de pessoas negras produzidas por elas mesmas é o que Evaristo (2005) nominou de “escrevivências”, sendo assim, a produção dos fanzines consiste na escrevivência das/os alunas/os da rede municipal de Aracaju.

O projeto alusivo ao dia 25 de julho, data que homenageia Tereza de Benguela, líder quilombola que se tornou rainha, resistindo bravamente à escravidão por duas décadas como já mencionado, também resalta a importância de valorizar a memória e referências que positivem a imagem do povo negro. Além disso, também destaca a importância de compreender a realidade da mulher negra, no Brasil e no mundo, através de um olhar interseccional, tendo em vista que raça, gênero e classe são categorias decisivas para determinar as opressões vivenciadas pelas mulheres negras, como examina Kimberlé Crenshaw (2004), Angela Y. Davis (2016) e Luiza Bairros (1995).

É nesse sentido que o Projeto Benguela: meninas negras contam suas histórias traz para a ordem do dia contribuir para o protagonismo da juventude das escolas municipais, especialmente as adolescentes negras, uma vez que é esse o segmento que está em situação de maior vulnerabilidade na sociedade. O projeto propõe incentivar novas práticas em sala de aula que valorizem os saberes africanos e afrodiáspóricos, a superação de práticas opressivas (racismo, machismo e Lgbtphobia) em sala de aula e o fomento à autonomia das/dos estudantes por meio da elaboração dos fanzines.

A primeira etapa da oficina consiste na discussão acerca dos temas com os estudantes, nessa fase são utilizados recursos diversos, como o audiovisual, livros, músicas. Já quanto à segunda etapa, esta se refere à divisão de equipes em sala de aula, que se responsabilizarão pela produção textual, pesquisa e diagramação. A turma de estudantes desenvolve as atividades relativas à produção do fanzine com supervisão dos proponentes da oficina.



**Figura 2:** EMEF Costa Melo – os/as estudantes produzindo os fanzines.

Para a produção, a equipe tem liberdade para desenvolver textos como poesias, músicas, entrevistas e relatos. O grupo responsável pela diagramação produz desenhos na capa, charges e estrutura o fanzine, enquanto um terceiro grupo cuida das pesquisas através da internet, livros e revistas. Para as pesquisas são utilizados os materiais disponíveis na biblioteca da escola, dessa forma, estimulando o interesse dos jovens pelos materiais disponíveis no acervo. Pelas proponentes do Projeto, os jovens são orientados a pesquisar autores negros e autoras negras para que possam conhecer esses intelectuais. O segundo e o terceiro dia são voltados para o desenvolvimento e finalização dos fanzines.

Após essa etapa, os materiais produzidos são corrigidos, as cópias são reproduzidas e o material é distribuído na escola para os professores e os estudantes. Os fanzines retratam a forma que as/os estudantes enxergam a realidade que estão inseridas/os e, para além disso, como elas e eles acreditam que deveria ser o mundo, de maneira a propor, através de mensagens e desenhos, formas de eliminação das opressões raciais, de gênero, sexualidade e outras.

### **Um olhar sobre os relatos**

Na EMEF Olga Benário, escola que foi o projeto-piloto do Benguela, o debate entre as alunas e alunos conduziu a um ponto sensível de conflito no cotidiano das/dos jovens. Uma das estudantes do 8º ano,

chamaremos de Maria, relatou que alguns meninos não permitiam que as meninas jogassem futebol, disputavam a posse da bola e da quadra. Ademais, estes constantemente alegavam que as meninas não sabiam jogar.

Alguns meninos confirmaram o conflito, outros negaram e, por fim, um dos meninos – que era o pivô dos conflitos, chamaremos de João, apresentou-se e expôs que, de fato, ele acreditava que as meninas deveriam usufruir de menos tempo de quadra, já que, para ele, elas “não sabiam jogar”. A partir daí as próprias meninas elencaram algumas jogadoras de futebol de destaque nacional, o que gerou uma potente discussão sobre gênero. Mais adiante, os meninos foram reconhecendo que o talento não estava associado ao gênero, inclusive João que, anteriormente, havia se posicionado contrário ao jogo das meninas.

Foram destacadas duas jogadoras ao longo da discussão, ambas jogaram na seleção brasileira, Formiga e Martha, na divisão das tarefas para a confecção do Fanzine, João se disponibilizou para contribuir com os desenhos para o fanzine e surpreendeu toda a turma ao final da oficina, quando desenhou para estampar a capa de um dos fanzines uma Martha gigante ao lado de um Neymar menor. Assim, João explicou que fez a jogadora Martha maior que o Neymar por ela colecionar mais títulos e, mesmo assim, não ter reconhecimento semelhante ao do jogador citado.

Diante disso, a partir das reflexões, conversas e confecção do fanzine, as/os estudantes refletiram acerca dos marcadores que atravessam essas experiências. Sendo assim, ao repensarem uma possível mudança com as meninas, elencando Martha como esse símbolo, esses jovens deslocaram o olhar para o reconhecimento positivo desses corpos, que são perpassados por gênero, raça e sexualidade. Com essa reflexão, compreendemos que é preciso entender o lugar social da diversidade dos estudantes, de maneira a constatarmos que é, também, por meio desse lugar que eles poderão contar e expressar suas vivências através da produção do fanzine, bem como de que forma elas lidam com o conjunto de opressões.

A escolha teórico-metodológica que orienta a prática das oficinas, assim como a condução dos debates, está na esteira do pensamento feminista negro, trazido por Collins (2019), em que é construída “uma relação dialética entre a opressão sofrida e o ativismo exercido” (COLLINS, 2019, p. 63). No processo das oficinas realizadas até o momento, surgiram narrativas de meninas negras declarando sua religiosidade de matriz africana, sua orientação sexual Lgbt, o orgulho de sua identidade racial, de seus traços e outros processos que fazem parte do amadurecimento e da formação identitária das jovens e dos jovens.

Conforme bell hooks (1995) aponta, a intelectualidade deve estar à serviço das transformações sociais e, nesse sentido, a prática da “escrevivência”, termo alçado por Conceição Evaristo, tendo a escrita do que se vive como prática de resistência frente às mais diversas formas de opressões vivenciadas pelo conjunto de mulheres negras, é refletida no processo criativo dos/das jovens durante a produção dos fanzines. Quanto ao processo da escrita como prática libertadora, Cardoso (2017) ainda reforça que:

A escrita transforma-se, então, em espaço seguro de onde é possível desafiar as imagens negativas e estereotipadas e externamente definidas sobre mulheres negras, produzindo outras imagens e representações sociais femininas negras positivadas, restituindo-lhes politicamente sua condição de sujeito histórico (CARDOSO, 2017, p. 8).

Assim, a escrevivência, esse exercício de contar algo através da escrita do cotidiano, coloca a mulher negra como protagonista de sua história e da história dos seus ancestrais, promove a possibilidade de recontar fatos já historicizados, que descrevem a perspectiva dos que “venceram as batalhas”. Essa é a possibilidade de recontar a história, situando que esses que são tidos como heróis, submeteram os povos africanos e afro-diaspóricos à exploração da mão de obra escravizada, a todo tipo de violência e de desumanização, é o que a autora Chimamanda Ngozi Adichie (2009) reflete na obra *O perigo de uma história única*, a perspectiva dos colonizadores como é contada, apaga e distorce o papel dos povos originários e africanos na construção do Brasil.

A proposta da produção dos fanzines também abre um importante diálogo com autoras/autores como Ana Célia da Silva (1995/2001) e Kabenguele Munanga (1986/2006), que refletem sobre a ausência de referências negras nos currículos e livros didáticos, e a importância de traçar novas estratégias para a superação do racismo no contexto escolar e para refletir a implementação da Lei 10.639. Em síntese, essa reorientação epistemológica e práticas que trazem reflexões importantes a respeito do enfrentamento ao racismo e outras formas de opressão, bem como ao fortalecimento da autoestima podem ser observados nos resultados das oficinas.

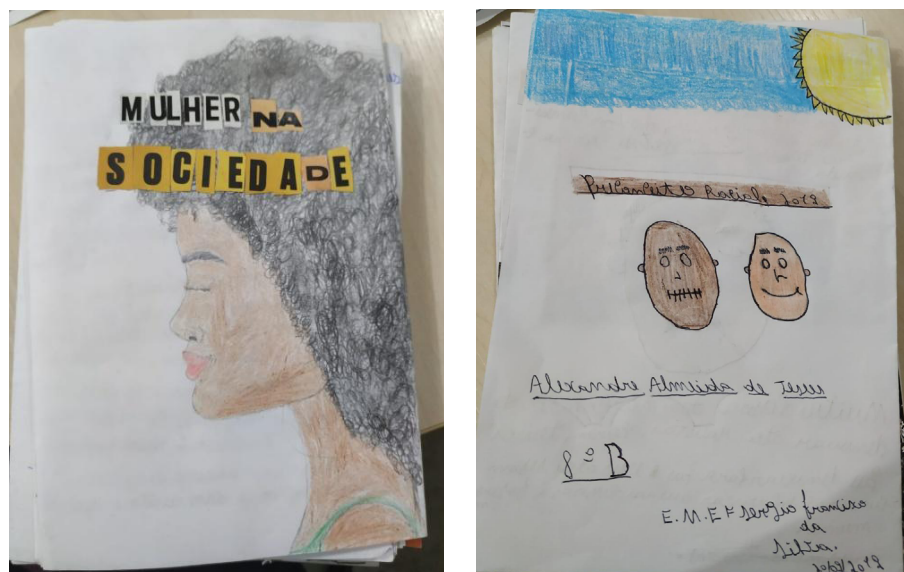


Figura 3: EMEF Sérgio Francisco – resultado dos fanzines

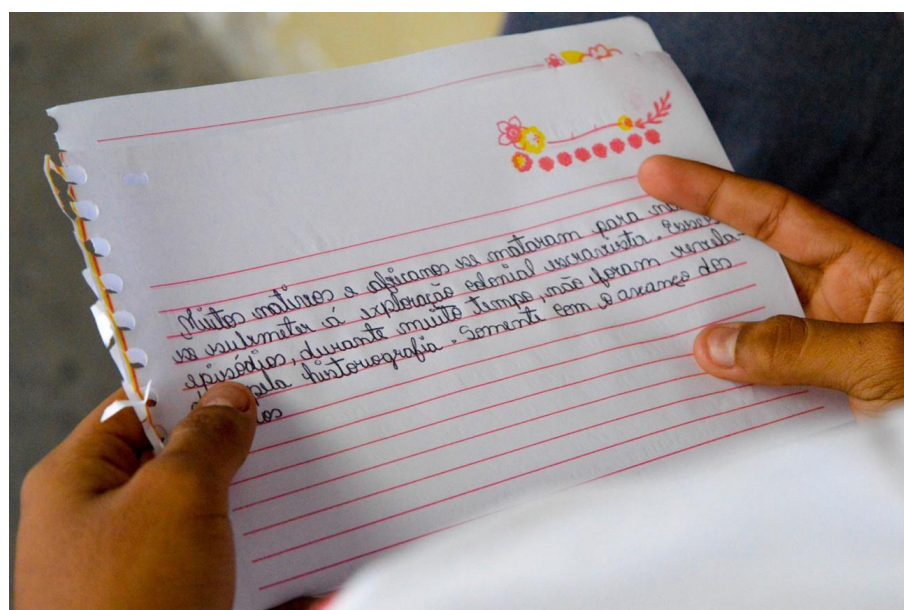


Figura 4: EMEF Olga Benário

Alguns dos meninos frequentemente relatavam episódios de abordagens policiais nas ruas, de como eram marginalizados. Ressaltavam como eram julgados pela forma de se vestir, de falar e pela sua cor, assim, eram tratados constantemente como uma ameaça às demais pessoas. Esses estereótipos, ou como Collins (2019) pontua, “controle de imagens”, contribui para a estigmatização da imagem da população negra, que refletem “o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras” (COLLINS, 2019, p.140).

Tais construções contribuem, em grande medida, para justificar as diversas formas de práticas racistas que levam ao extermínio de jovens negros e pobres, corroborando com o que Achille Mbembe (2018) denomina enquanto necropolítica, isto é, a política da morte, que pode ser identificada nos dados presentes no Mapa da Violência. Nesse aspecto, a violência contra a juventude negra sergipana foi destacada em estudos nacionais e internacionais. Um exemplo disso consiste no relatório da ONG mexicana Seguridad, Justicia y Paz – Consejo Ciudadano para La Seguridad Publica y Justicia Penal, colocou Aracaju como a 38ª cidade mais violenta do mundo, com taxa de 33,7 homicídios por 100 mil habitantes.

De acordo com o estudo, a capital sergipana está entre as 21 cidades brasileiras que apresentaram as maiores taxas de homicídios. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, conforme a metodologia divulgada pela própria ONG, foram excluídos países envolvidos em conflitos bélicos, a exemplo do Iraque e a Síria. O Mapa da Violência de 2016, destaca Aracaju como a sexta cidade mais violenta do país, com uma taxa de 50,5 mortes por cada 100 mil habitantes. Importante observar que, em comparação aos dados de dez anos atrás, Aracaju subiu no ranking, à medida em que a taxa em 2004, por exemplo, era de 33,4 mortes por cada 100 mil habitantes.

Quando se observa o quesito étnico-racial, os dados também geram preocupação. Em todo o estado de Sergipe, mais de 51% da população vítima de armas de fogo é negra, sendo, apenas em 2014, 822 negros/as assassinados, com um crescimento de 299% de vitimização negra no estado nos últimos dez anos. Ou seja, os dados reforçam que o racismo continua determinando como e se devem viver jovens negros, assim, ao proporcionar que as/os estudantes negros possam narrar suas histórias e construir novas referências positivas de si e do outro, o Projeto contribui para a construção de novas perspectivas no contexto escolar, priorizando a autonomia e o protagonismo da juventude negra.

### **Considerações Finais**

Com foco em evidenciar as experiências que são atravessadas pelos marcadores sociais de raça, classe e gênero, a produção de fanzines, pelos estudantes da rede pública municipal, buscou apresentar para a juventude a possibilidade da comunicação enquanto uma ferramenta e meio de transformação da realidade, uma vez que, através das oficinas, é possível estimular o interesse pela pesquisa e produção textual. Portanto, entre os resultados, buscou-se propor a construção de novas possibilidades de

abordagens a partir de conteúdos africanos e afro-brasileiros junto à comunidade escolar, já que ainda existe uma grande dificuldade de implementação da Lei 10.639 nas escolas públicas e instituições de ensino.

Além disso, a experiência possibilitou trazer para sala de aula novas referências intelectuais negras, visto que elas não são trabalhadas em sala de aula, ou quando são, acontece de forma muito pontual, especificamente no 20 de novembro, data alusiva ao Dia da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares. Assim como propôs a autora Jarrid Arraes em *Heroínas Negras*, retomando importantes personagens combativas da nossa história, os estudantes puderam conhecer e mergulhar nas histórias de seus/suas ancestrais.

A proposta do Projeto também dialoga com o campo da interdisciplinaridade<sup>5</sup>, ao reunir conteúdos de história, ciências sociais, educação e comunicação, contribuindo para uma produção de conhecimento que considere o pensamento e as áreas de conhecimento de forma integrada e não mais fragmentada. Também, propõe um reposicionamento de auto-imagens ou auto-definição como sugere Collins (2019), positivando a imagem da população negra ao trazer referências que contribuíram com a luta antirracista, bem como aquelas que obtiveram grandes conquistas na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma única história**. Tradução Julia Romeu, 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Polén, 2017.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Ano 3, 2º semestre, 1995. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>>. Acesso em 16 de setembro de 2020.

CARDOSO, Claudia Pons. **Por uma epistemologia feminista negra do sul**: Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. 13º Mundo de Mulheres e Fazendo Gênero 11 Transformações, conexões, deslocamentos. Disponível em <[http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499452943\\_ARQUIVO\\_simposiootextofazendogenero13.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499452943_ARQUIVO_simposiootextofazendogenero13.pdf)>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos Avançados. **Revistas USP**, v.17, n. 49, 2003, p. 117-132. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

---

<sup>5</sup> Conforme aponta Hilton Japiassu (1999).

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within\*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Dias, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N.M. de B.; SCHNEIDER, L. (org). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, Editora Universitária UFPB, 2005. Disponível em <[nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/gênero –e-etnia-uma-escrevivencia-de.html](http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/g%C3%AAnero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html)>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALES, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzales em primeira pessoa**. 1ª Ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

FIGUEIREDO, A.; GROSFUGUEL, R. **Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário**. *Revista Sociedade e Cultura*. Goiânia, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/9096>>. Acesso em 22 de novembro de 2020.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, V.3, nº 2, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 09 de outubro de 2020.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. In: HARTMANN, Hélio; SILVA, Henrique M.; GALLI, Sílvia (Orgs.) **Questões epistemológicas**. Maringá/PR: UEM, 1999, p. 130-143.

KIMBERLÉ, Crenshaw. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2002. Disponível em <https://scielo.br/scielo.php?pid=S010402X2002000100011&script=pt>. Acesso em 09 de outubro de 2020.

LOURENÇO, Denise. Fanzine: Procedimentos construtivos em mídia táctica impressa. (Dissertação - Mestrado em Comunicação e Semiótica). São Paulo: PUC/SP, 2006. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action)>. Acesso em 17 de novembro de 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade** – Novas bases epistemológicas para a compreensão do racismo na história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

Prefeitura de Aracaju. **Projeto combate racismo e estimula a autoestima nas escolas municipais**. Disponível em: <<https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/78527>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.



## POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES ENTRE QUÍMICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS<sup>1</sup>

### INTERDISCIPLINARY POSSIBILITIES BETWEEN CHEMISTRY AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Weslei Oliveira de Jesus<sup>2</sup>  
Cristiane Maria Ribeiro<sup>3</sup>  
Ricardo Diógenes Dias Silveira<sup>4</sup>  
Débora Astoni Moreira<sup>5</sup>

**Resumo:** A discussão de questões étnico-raciais no ambiente escolar promovem relações de igualdade étnica e cultural, além de possibilitar a desconstrução de preconceitos. Assim sendo, este trabalho é motivado pela pergunta: é possível associar a disciplina de Química e as relações étnico-raciais? Neste artigo, objetivou-se identificar as produções científicas que associem o ensino de Química e as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica. Para isso, realizou-se um estado da arte em sete (7) artigos publicados na Revista Química Nova na Escola, analisando-se os itens: palavras-chave, objetivos, aspectos metodológicos e as principais considerações. Os resultados indicaram a possibilidade dessa associação a partir de temas geradores, pois a temática étnico-racial é rica e interdisciplinar, permitindo trabalhar conceitos químicos, atitudes e valores comprometidos com a cidadania.

**Palavras-chave:** Ensino de Química. Lei 10.639/03. Educação Básica.

**Abstract:** The discussion of ethnic-racial issues in the school environment promotes relations of ethnic and cultural equality, in addition to enabling the deconstruction of prejudices. Therefore, this work is motivated by the question: is it possible to associate the discipline of Chemistry and ethnic-racial relations? In this article, the objective was to identify scientific productions that associate the teaching of Chemistry and ethnic-racial relations in the context of Basic Education. For this, a state of the art was carried out in seven (7) articles published in Revista Química Nova na Escola, analyzing the items: keywords, objectives, methodological aspects and the main considerations. The results indicated the possibility of this association based on generating themes, since the ethnic-racial theme is rich and interdisciplinarity, allowing to work on chemical concepts, attitudes and values committed to citizenship.

**Keywords:** Chemistry teaching. Law 10.639/03. Basic education.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 15 de novembro de 2020 e aceito em 15 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Professor da rede privada de ensino de Pires do Rio; especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFGoiano – Campus Avançado Catalão (2020); mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo IFGoiano – Campus Urutaí; e-mail: wesleioliveiradejesus2@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7401-9324>.

<sup>3</sup> Professora do IFGoiano – Campus Urutaí; doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005); membra do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas; e-mail: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-7564-3295>.

<sup>4</sup> Professor do IFGoiano – Campus Urutaí; doutor em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal de Goiás (2014); conselheiro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero; e-mail: ricardo.silveira@ifgoiano.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-0156-4679>.

<sup>5</sup> Professora do IFGoiano – Campus Urutaí; pós-doutora em Engenharia Agrícola – Química Analítica Ambiental pela Universidade Federal de Viçosa (2009); coordenadora institucional PIBID-IF Goiano. e-mail: debora.astoni@ifgoiano.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8658-1269>.

## Introdução

Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que torna obrigatório o ensino de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino público e privado brasileiro. Segundo Santos, Pinto e Chirinéa (2018) a lei é uma medida planejada para oferecer intervenções pedagógicas que contemplem elementos históricos e culturais de matriz africana para ampliar o leque de ferramentas que possam operacionalizar compreensões de mundo. Para Camargo et al. (2019, p. 226) “a referida lei é uma ação afirmativa que dialoga com a população negra brasileira”, uma vez que objetiva compensar injustiças dirigidas a grupos que foram oprimidos historicamente.

Gomes (2011) afirma que ao tornar lei o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o Estado deixa de ser indiferente às implicações do racismo na escola e passa a se colocar com uma postura democrática que respeita o princípio da igualdade constitucional, que assume e resguarda a diversidade étnico-racial da população. Dessa forma, a lei 10.639/03 conclama por uma educação antirracista e sua implementação nas escolas possibilita a alteração de currículos numa direção em que se exige que as formas de viver e as representações de grupos étnico-raciais emergem para acabar com atitudes, falas e posturas racistas e preconceituosas (SILVA, 2012).

Diante disso, a educação em todos os seus níveis deve se mobilizar para cumprir as exigências da legislação, trazendo discussões sobre as questões étnico-raciais para a sala de aula que contribuam na desconstrução de preconceitos e promovam relações de igualdade étnica e cultural. No contexto da Educação Básica, a temática étnico-racial é um tema transversal que deve ser inserido na prática pedagógica de todas as disciplinas que fazem parte do currículo educacional, e não somente naquelas que talvez mais se aproximem do tema, como a Arte, a Geografia, a História ou a Sociologia.

Nesse cenário, o presente trabalho é motivado pelo seguinte questionamento: É possível associar a disciplina de Química e as relações étnico-raciais? A proposta dessa investigação parte do pressuposto que a associação é possível, uma vez que a legislação determina que isso aconteça no âmbito da educação, não especificando cursos e nem disciplinas mais apropriadas. Portanto, almeja-se neste estudo encontrar publicações que demonstrem como a lei 10.639/03 está sendo implementada nas aulas de Química da Educação Básica, recorrendo-se a conceituada fonte de pesquisa do ensino de Química, a Revista Química Nova na Escola (QNEsc).

### As relações étnico-raciais e o ensino de química

A implementação da lei 10.639/03 visa inserir as discussões da temática étnico-racial na Educação Básica brasileira por meio de processos educativos que possibilitem a superação de preconceitos raciais, estimulando a vivência de práticas sociais livres de discriminação, o que contribui para haja a compreensão e o engajamento em lutas por equidade social entre os diferentes grupos étnico-raciais que formam a nação desse país (VERRANGIA; SILVA, 2010). Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais se refere a “um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva” (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 710).

A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação em seu Artigo 2, parágrafo 1º aponta que: “A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial (...) na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2004, p. 11). Além disso, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas tem como propósito valorizar a contribuição dos africanos em diversos campos, como o da arte, da culinária, da religião, da ciência e da tecnologia, possibilitando reconhecer suas contribuições para a sociedade (CAMARGO, 2019).

Segundo Verrangia e Silva (2010) todos os componentes curriculares tem papel fundamental na promoção de relações sociais éticas entre os alunos, não ficando a cargo de disciplinas específicas esse compromisso. Abordagens no ensino de Ciências visando à educação das relações étnico-raciais, por exemplo, podem contribuir para viabilizar processos educativos comprometidos com a formação para a cidadania. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário definir previamente quais valores e posturas deseja-se desenvolver nos estudantes, para depois selecionar conteúdos e metodologias de ensino condizentes ao propósito (VERRANGIA; SILVA, 2010).

A inserção da temática étnico-racial no ensino de Química vem sendo trabalhada segundo Silva et al. (2020) a partir do histórico de lutas e culturas dos povos africanos, suas tecnologias e seus conhecimentos sobre agricultura, pecuária, lida com as plantas e forja do ferro. Por meio desses contextos, consegue-se apresentar conceitos químicos e recontar a história do negro no Brasil de forma positiva, colocando-o como protagonista do desenvolvimento cultural, social, tecnológico e político do país (SILVA et al., 2020). Assim, torna-se possível estabelecer uma relação entre os povos negros e a produção de conhecimento, técnicas e tecnologias em química (BENITE et al., 2017).

Além disso, o ensino de Química associado às relações étnico-raciais contribui para a construção de representações positivas, bem como para a desconstrução de visões deturpadas do povo negro, diminuindo assim os comportamentos discriminatórios que tanto assolam os afrodescendentes (BENITE et al., 2017). Dessa forma, “as articulações entre passado, presente e futuro sobre construções, experiências e produções do povo negro são uma alternativa para apresentar uma Química não branca e eurocêntrica”, que enalteça as contribuições dos africanos para a construção do conhecimento científico em benefício da sociedade (BENITE; SILVA; ALVINO, 2016, p. 764).

Catarino et al. (2018) discorrem que a lei 10.639/03 na Educação Básica permite associar os laços entre ciência e cultura a partir de contextos culturais e históricos, o que possibilita a compreensão do conhecimento como uma construção humana ao longo do tempo. Para Camargo e Benite (2019), o professor de Química pode trabalhar o legado africano e afrodescendente no desenvolvimento da humanidade, de forma a relacionar o ensino de conceitos químicos a aspectos culturais e históricos da África e da diáspora africana. Os autores defendem que dessa forma, “o segmento negro dever ser associado a representações positivas mostrando que dentre tantas possibilidades o lugar do negro é também na produção de conhecimento científico e não nas posições pré-determinadas pelo racismo estruturante” (CAMARGO; BENITE, 2019, p. 120).

Desse entendimento, a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar é relevante para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que ações educativas antirracistas sejam desenvolvidas em projetos pedagógicos entre toda a comunidade escolar. Entretanto, para que isso aconteça é necessário reorganizar disciplinas e ações pedagógicas do cotidiano escolar, pois dessa forma, a escola poderá ser um ambiente amplo de aprendizado e conhecimento, que valorize e respeite as mais diversas diferenças (JESUS; LOPES, 2018).

### **A Revista Química Nova na Escola (QNEsc)**

A Revista Química Nova na Escola (QNEsc), com uma periodicidade trimestral, possui *Qualis* B1 em Educação e Ensino. É integrada à linha editorial da Sociedade Brasileira de Química (SBQ) e vinculada à Divisão de Ensino (DE) da SBQ desde a sua criação em 1994. Essa revista se propõe a subsidiar o trabalho, a formação, bem como a atualização da comunidade do ensino de Química brasileiro, oferecendo a educadores um

espaço aberto, que suscite debates e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Química, e que contribua para a tarefa fundamental de formar verdadeiros cidadãos.

A Revista QNEsc “é produzida por aqueles que ensinam Química e pesquisam nessa área, contribuindo para a melhoria do trabalho de professores nas salas de aula de química deste país, constituindo-se atualmente um patrimônio dessa comunidade” (RAMOS; MASSENA; MARQUES, 2015, p. 116). Essa contribuição se dá por meio do à leitura, o que contribui para a construção do conhecimento e para a formação crítica e atuante de professores preocupados com as dificuldades de seus alunos e engajados com o processo de ensino e aprendizagem de Química (QUEIROZ; VERAS, 2015).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo identificar as produções científicas que associem o ensino de Química e as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica. Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte em artigos publicados na Revista Química Nova na Escola que tratem da temática escolhida.

### **Metodologia**

A pesquisa é bibliográfica do tipo estado da arte e buscou analisar produções que envolvessem o ensino de Química e as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica, intencionando verificar a possibilidade de inserção dessa temática em aulas de Química. Romanowski e Ens (2006) elucidam que a partir de pesquisas do tipo estado da arte é possível refletir sobre a área que se propõe estudar, identificar significativas contribuições dos estudos existentes, apontar as restrições sobre o campo de pesquisa, identificar metodologias inovadoras e alternativas de solução, bem como os aspectos relevantes da pesquisa na área focalizada.

Estudos do tipo estado da arte favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em determinada área, seja em artigos, periódicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado ou outros tipos de publicações (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Ferreira (2002) aponta que pesquisas do tipo estado da arte interagem com a produção acadêmica e mapeiam essas produções de acordo com um determinado período, áreas e locais de produção, oferecendo maior visualização do campo de pesquisa e a percepção do crescimento das pesquisas ao longo do tempo à medida que estas se diversificam, se transformam e se entrecruzam.

O objeto de estudo dessa pesquisa são os artigos publicados na Revista QNEsc que enfocam a o ensino de Química e as relações étnico-raciais. Sobre estudos que tem como objetivo analisar as publicações de uma determinada área, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2012) elucidam que estudar um periódico específico é um elemento importante a ser considerado, pois a publicação não é simplesmente um reflexo das relações sociais, mas componentes delas. O critério adotado para a escolha da Revista QNEsc foi o fato de ser um periódico nacional que tem como propósito subsidiar o trabalho, a formação e a atualização da comunidade do ensino de Química brasileiro. Trata-se de um veículo de informação integrado à linha editorial da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), sendo um espaço aberto ao educador que oportuniza debates e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Química.

A pesquisa constitui-se de três etapas, descritas a seguir. Na primeira, realizamos o levantamento do material bibliográfico, sendo utilizados para a coleta de dados, os descritores de busca “ensino de química”, “relações étnico-raciais” e “educação básica”, nesta ordem e formato, no site da Revista QNEsc. A segunda etapa destinou-se a análise e ao levantamento de informações a partir dos artigos selecionados na etapa anterior. Para isso, elaboramos um roteiro de leitura para facilitar a identificação das informações que foram direcionadas para a análise das palavras-chave, dos objetivos, dos aspectos metodológicos e das principais considerações dos autores sobre sua própria pesquisa.

Na terceira e última etapa, foi possível caracterizar as obras de acordo com a análise feita em cada artigo, sendo então os resultados expostos e discutidos a partir da proposta de investigação dessa pesquisa.

## **Resultados e Discussão**

A etapa do levantamento bibliográfico forneceu vinte e oito (28) resultados no site da Revista QNEsc a partir dos descritores utilizados. Os resultados foram previamente verificados, encontrando-se sete (7) artigos que foram selecionados para realizar a análise desejada. Os artigos serão mencionados no texto como A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7. No Quadro 1 apresentamos tópicos que identificam os autores, o título e informações da publicação dos artigos selecionados.

**Quadro 1:** Artigos selecionados da Revista Química Nova na Escola.

| Artigo | Autores  | Título  | Informações da publicação |
|--------|--|---|---------------------------|
| A1     | Moreira, Rodrigues Filho, Fusconi e Jacobucci  | A bioquímica do candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03                        | v. 33, n. 2, 2011         |
| A2     | Silva, Alvino, Santos, Santos e Benite         | Tem dendê, tem axé, tem química: sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química         | v. 39, n. 1, 2017         |
| A3     | Benite, Bastos, Camargo, Vargas, Lima e Benite | Ensino de química e a ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas                   | v. 39, n. 2, 2017         |
| A4     | Silva e Francisco Junior                       | Arte na educação para as relações étnico-raciais: um diálogo com o ensino de química                              | v. 40, n. 2, 2018         |
| A5     | Gonzaga, Santander e Regiani                   | A cultura afro-brasileira no ensino de química: a interdisciplinaridade da química e a história da cana-de-açúcar | v. 41, n. 1, 2019         |
| A6     | Camargo, Vargas, Silva, Benite e Benite        | Do ferreiro a magnetita: o vídeo educativo como alternativa para a implementação da lei 10.639/03                 | v. 41, n. 3, 2019         |
| A7     | Silva, Faustino, Alvino, Benite e Benite       | Leite em “mama” África e a educação para as relações étnico-raciais (ERER) no ensino de química                   | v. 42, n. 1, 2020         |

Fonte: QNEsc. Elaborado pelos autores.

Diante dos artigos dispostos no quadro, observamos que são publicações em sua grande maioria atuais, sendo o trabalho de Moreira et al. (2011) o que possui um maior tempo de publicação, nove (9) anos. As recentes publicações são dados relevantes, pois permitem inferir que ainda existe um desconhecimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, determinado pela lei 10.639/03. A respeito disso, Santos, Pinto e Chirinéa (2018) afirmam que há um desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais que impede a efetivação e a difusão dessa lei nos estabelecimentos de ensino, tanto de nível básico quanto superior.

As autoras elucidam que medidas para a implementação dessa lei ainda são foco de debates e caminham a passos lentos, pois ainda há o desconhecimento de conteúdos específicos sobre fatos, histórias, conceitos, descobertas e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira (SANTOS; PINTO; CHINIRÉA, 2018). No entanto, observamos nos artigos selecionados que há educadores preocupados e comprometidos com a inserção dessas discussões nas aulas de Química, tendo a então professora do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, Anna Maria Canavarro Benite como uma das pesquisadoras que mais desenvolve estudos sobre essa temática.

Com base na apresentação principal dos artigos no Quadro 1, serão analisados os itens: palavras-chave, objetivos, aspectos metodológicos e principais considerações dos autores sobre sua própria pesquisa. A análise desses itens, assim como a apreciação dos títulos e dos resumos dos

artigos permitiu compreender melhor a proposta da pesquisa realizada, o seu desenvolvimento, bem como as principais considerações do trabalho. A apreciação dos títulos dos artigos permite inferir que já no primeiro elemento do texto se faz menção a associação entre a disciplina de Química e as relações étnico-raciais.

Essa associação é reforçada e confirmada a partir da análise dos resumos, pois estes elucidam os aspectos mais relevantes de cada pesquisa, trazendo a ideia central do que será descrito no texto. Em relação às palavras-chave utilizadas nos artigos, notamos que essas eram constituídas por termos específicos que estavam em consonância com a proposta de estudo, procurando relacionar a disciplina de Química e a temática étnico-racial, a partir de elementos específicos desse contexto, conforme se vê no Quadro 2.

**Quadro 2:** Palavras-chave dos artigos analisados na Revista Química Nova na Escola.

| Artigo | Palavras-chave   |
|--------|--|
| A1     | Candomblé, lei federal 10.639/03, química, bioquímica.                   |
| A2     | Ensino de química, dendê, lei 10.639.                                    |
| A3     | Ensino de química, lei 10.639, diáspora africana no Brasil.              |
| A4     | Arte, semiótica social, melanina, café.                                  |
| A5     | Cana-de-açúcar, interdisciplinaridade, lei 10.639/2003, lei 11.645/2008. |
| A6     | Vídeo educativo, lei 10.639/03, racismo.                                 |
| A7     | ERER, leite, química.  |

**Fonte:** QNEsc. Elaborado pelos autores.

Nos artigos analisados, a palavra-chave 'lei 10.639/03' aparece com frequência, indicando que as pesquisas realizadas possuem como foco o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, e ainda, para esse ensino, fazem uso de elementos da temática étnico-racial, presentes nas palavras-chave 'candomblé', 'dendê', 'diáspora africana no Brasil' e 'racismo'. A associação com a disciplina de Química é confirmada com o uso das palavras-chave 'ensino de química', 'química', 'bioquímica' e sugerida a partir de temas geradores, destacados nos termos 'candomblé', 'dendê', 'café', 'leite', 'melanina' e 'cana-de-açúcar', podendo ser estabelecidos de maneira interdisciplinar por meio da arte, da semiótica social e até mesmo fazendo uso de vídeos educativos.

Segundo a lei 10.639/03 o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira deve contemplar todas as componentes curriculares, não cabendo somente a algumas disciplinas específicas (BRASIL, 2003). Assim sendo, observa-se que as palavras-chave encontradas estão em consonância com o que é preconizado pela lei, elucidando que há esse compromisso

na disciplina de Química. Esse aspecto é notado com a integração de conhecimentos através de temas que estimulam processos interdisciplinares e propiciem a construção de saberes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A busca nos resumos e no corpo dos artigos possibilitou identificar o objetivo geral de cada pesquisa com base na proposta de trabalho dos pesquisadores, conforme mostra o Quadro 3. A partir da análise dos objetivos das pesquisas, pôde-se notar que os artigos estiveram direcionados e engajados na inserção da temática étnico-racial nas aulas de Química, expressando suas propostas por meio de verbos de ação como: falar, apresentar, analisar, operacionalizar e relatar.

**Quadro 3:** Objetivo geral de cada artigo analisado da Revista Química Nova na Escola.

| Artigo | Objetivo Geral  |
|--------|---|
| A1     | Falar sobre a noz-de-cola e suas aplicações na Química em aulas do ensino médio, apontando possibilidades para o cumprimento da lei federal 10.639/03.  |
| A2     | Apresentar alternativas para a implementação da lei 10.639, ou seja, a abordagem da temática história e cultura afro-brasileira no ensino de química em nível médio e superior.   |
| A3     | Operacionalizar a lei 10.639/03 por meio de estudos de planejamento, design e desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sobre propriedades dos metais a partir da Ciência de matriz africana.                                     |
| A4     | Analisar em uma canção e em uma tela características semióticas que podem evocar questões sociais, assim como aspectos artísticos que permitem a exploração de conceitos químicos.  |
| A5     | Relatar a experiência da execução de uma oficina sobre a química e a cana-de-açúcar, com destaque para a contribuição da cultura dos escravos africanos que trabalhavam nas plantações.   |
| A6     | Apresentar uma proposta de utilização de um vídeo educativo no ensino de química para a implementação da lei 10.639/03.   |
| A7     | Apresentar uma intervenção pedagógica que versou sobre a descoberta de produção leiteira em África no século V antes da era Cristã, bem como o papel da Química na validação dessas descobertas por meio de suas técnicas analíticas. |

Fonte: QNesc. Elaborado pelos autores.

A respeito dos enunciados dos objetivos gerais, foi possível identificar relações nas pesquisas que preconizam as discussões da temática étnico-racial pela incorporação de metodologias de ensino que possibilitem trabalhar determinado conteúdo de Química a partir de um contexto histórico da cultura africana e afro-brasileira. Considerando o aspecto observado nas pesquisas, o professor de Química tem um grande compromisso com a formação dos sujeitos, pois por meio de sua prática didática pode contribuir para a superação do eurocentrismo e do preconceito racial (HEIDELMANN; SILVA, 2018).

Os verbos de ação nos quais os objetivos são expressos possibilitam inferir que as propostas de pesquisa ressaltam a necessidade de refletir sobre a perspectiva cultural de um povo, entendendo-a como requisito curricular inestimável e ferramental ímpar para a construção da cidadania (CATARINO et al., 2018). Dessa forma, a abordagem da disciplina de Química por meio das relações étnico-raciais possibilita tanto

aprender os conceitos científicos, como também permite a mudança de visão e de comportamentos.

Após a identificação dos objetivos e posterior compreensão destes, a análise dos aspectos metodológicos utilizados nas pesquisas possibilitou ter conhecimento de como as propostas podem ser aplicadas em aulas de Química. Os artigos, em sua maioria, não apresentam esses aspectos bem definidos, uma vez que são direcionados a oportunizar o conhecimento de propostas para trabalhar a temática étnico-racial em aulas de Química. Os artigos A1, A2, A4 e A6 estiveram voltados para a apresentação de alternativas e/ou sequências de atividades que podem ser utilizadas para ministrar determinado conteúdo químico a partir de aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira.

Os artigos A3, A5 e A7 também apresentam propostas, porém caracterizam estas como pesquisas, com maior rigor metodológico, sendo elas elaboradas, desenvolvidas e avaliadas pelos pesquisadores participantes. Em A3 e A7 são apresentadas pesquisas do tipo participante, na qual foram desenvolvidas intervenções pedagógicas com estudantes de uma escola pública de tempo integral e de um curso de graduação, respectivamente. A respeito do público utilizado em A7 para a realização da intervenção pedagógica, os autores enfatizam que esta podem ser aplicada, sem maiores problemas, com estudantes da educação básica, sendo necessárias algumas adaptações (SILVA et al., 2020).

As autoras de A5 relataram em sua pesquisa a execução de uma oficina sobre os aspectos da história do Brasil Colônia com alunos da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública. A oficina foi baseada numa abordagem interdisciplinar e procurou elucidar conteúdos de Química a partir do contexto histórico da produção de cana-de-açúcar. Dessa forma, nas pesquisas observam-se propostas relevantes que cumprem com o objetivo determinado pela lei 10.639/03, estando estas direcionadas ao saber fazer e a mudança nas práticas pedagógicas, oportunizando um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao aluno desenvolver sua criticidade e adquirir conhecimentos diversos.

Segundo Benite, Silva e Alvino (2016), a mudança estrutural proposta pela lei abriu caminhos para desenvolver, aplicar e avaliar metodologias de ensino baseadas em uma educação antirracista que rompe com currículos engessados no momento em que se apresenta a ciência de matriz africana. Para Santos, Pinto e Chirinéa (2018) alterações nesse panorama se dão pela construção de currículos e práticas pedagógicas permeadas pela riqueza de conhecimentos presentes na ampla diversidade cultural

dos povos que constituem uma nação. Nas propostas analisadas observa-se esse anseio por mudanças, de modo que os aspectos metodológicos se distanciam de currículos estáticos e práticas centradas na transmissão de uma ciência hegemônica, europeia e branca.

Pela análise dos itens já mencionados observamos promissoras propostas para a inserção de discussões sobre a temática étnico-racial nas aulas de Química. Entretanto, acreditamos que a análise das principais considerações dos autores sobre a pesquisa que realizaram são informações relevantes para compreender a importância dessa lei para o público da Educação Básica. As principais considerações são apontadas no Quadro 4.

**Quadro 4:** Principais considerações dos autores sobre sua própria pesquisa.

| Artigo | Principais Considerações  |
|--------|---|
| A1     | Reforçamos a importância do engajamento dos pesquisadores nessa área para alcançarmos rapidamente práticas escolares efetivas na difusão dos conhecimentos inerentes à cultura afro-brasileira e ao ensino de ciências.   |
| A2     | Defendemos que nossos planejamentos e designs de intervenções representam uma proposta de descolonização da ciência quando apresentam a química a partir de contextos da diáspora africana no Brasil.   |
| A3     | Nossos resultados permitem considerar que a IP planejada e desenvolvida representou o contato consciente com as Tecnologias Africanas tecidas no Brasil e esse pode ser um novo universo de possibilidades para a apresentação de uma Ciência não hegemônica e eurocêntrica para uma sociedade multirracial, como é a sociedade brasileira. / Também podemos concluir que ensinar Química a partir da matriz africana permitiu contribuir para a apropriação conceitual das propriedades metálicas.   |
| A4     | O propósito deste trabalho é então munir professores e professoras de química de reflexões necessárias para uma "práxis pedagógica", contribuindo assim para a luta e pela eliminação das relações de racismo e discriminação, levando em conta também as demandas curriculares para o ensino de química.   |
| A5     | A oficina realizada proporcionou a discussão de temas que comumente não são debatidos nas aulas de química e, em contrapartida, o conteúdo e os conceitos de química puderam ser trabalhados de maneira significativa.  |
| A6     | O vídeo cumpre a função de ser uma alternativa para a implementação da lei 10.639/03, pois permite discutir o papel dos ferreiros como fundamentais para o desenvolvimento de técnicas e tecnologias em África, que foram posteriormente aproveitadas por outras sociedades, e possibilita discutir conteúdos correlatos ao ensino de química, como o ferro e suas propriedades físicas e químicas, materiais magnéticos, como a magnetita e aspectos microscópicos destes.   |
| A7     | Nossos resultados demonstram que o ensino de química nos permite utilizar contextos particulares, como a produção leiteira de cinco mil anos a. C. por comunidades do norte da África, a ressignificação dessa prática em outras regiões da África e a diáspora africana no Brasil, neste caso, relacionando-se com a indústria láctea brasileira e goiana e os problemas advindos dessa produção (fraude do leite) com vistas à implementação e ao cumprimento da lei 10.639/03 e de outros documentos legais originados a partir dessa lei. |

**Fonte:** QNEsc. Elaborado pelos autores.

A análise das principais considerações permitiu observar um engajamento para o cumprimento da lei 10.639/03, pois os estudos propostos e as pesquisas realizadas tem o objetivo de inserir discussões sobre as relações étnico-raciais em aulas de Química. Para isso, são apresentadas práticas pedagógicas pautadas em elementos da história e cultura africana e afro-brasileira, que a princípio discutem questões étnico-raciais e provocam a reflexão de problemáticas sociais, para somente depois trabalhar assuntos específicos da disciplina de Química, a partir dos elementos presentes nas discussões dessa temática.

Com isso, observamos em A1, A2, A4 e A6 propostas de estudos que viabilizam o cumprimento da lei 10.639/03 em aulas de Química, pois

estas permitem apresentar e discutir conteúdos correlatos a essa disciplina por meio de conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira. Um passo à frente, A3, A5 e A7 concluem que ensinar Química a partir da temática étnico-racial favorece a apropriação conceitual e possibilita que os conteúdos sejam trabalhados de maneira mais significativa, além de proporcionar a discussão de temas que comumente não são debatidos em aulas de Química. Assim, a inserção dessa temática na Educação Básica contribui para uma formação cidadã e mais humana dos estudantes, desconstruindo crenças, estereótipos e preconceitos.

A educação tem grande potencial para a formação de sujeitos transformadores sociais, por isso é necessário um esforço para que todos os âmbitos de ensino incluam a cultura africana e afro-brasileira nos currículos, visando construir práticas pedagógicas e sujeitos cientes de seu papel social transformador na sociedade atual (HEIDELMANN; SILVA, 2018). Corroborando, Verrangia e Silva (2010) afirmam que propostas práticas de inserção da lei 10.639/03 na educação contribuem para construir relações positivas e engajar lutas por eliminação de qualquer tipo de desigualdade social ou discriminação.

### **Considerações Finais**

A proposta de estudo dessa pesquisa esteve direcionada a responder a seguinte pergunta: É possível associar as relações étnico-raciais ao ensino de Química? Por meio da análise de produções científicas da Revista Química Nova na Escola observou-se que é possível sim realizar essa associação a partir de temas geradores, visto que a temática das relações étnico-raciais é muito rica e interdisciplinar, possibilitando trabalhar tanto conceitos químicos, quanto atitudes e valores comprometidos com a cidadania.

A pesquisa evidenciou que ainda é tímida as produções para a implementação da lei 10.639/03 no ensino de Química, porém é uma temática que vem ganhando espaço, sendo foco de discussões no âmbito da Educação Básica, na qual docentes reconhecem a importância de falar sobre o tema em todas as disciplinas, uma vez que a escola é local de formação de sujeitos que integrarão a sociedade e estes, devem agir verdadeiramente como cidadãos não disseminando atos discriminatórios, intolerantes e preconceituosos.

## REFERÊNCIAS

- BENITE, Anna Maria Canavarro, SILVA, Juvan Pereira da., ALVINO, Antônio César Batista. Ferro, ferreiros e forja: o ensino de química pela lei nº 10.639/03. **Revista Educação em Foco**, v. 21, n. 3, p. 735-768, 2016.
- BENITE, Anna Maria Canavarro., BASTOS, Morgana Abranches., CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues., VARGAS, Regina Nobre, LIMA, Geisa Louise Mariz, BENITE, Claudio Roberto Machado. Ensino de química e a ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas. **Revista Química Nova na Escola**, v. 39, n. 2, p. 131-141, 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 20 ago. 2020.
- BRASIL. **Resolução n.º 1**, 17 de junho de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.
- CATARINO, Giselle Faur de Castro, VICTER, Eline das Flores, RODRIGUES, Chang Kuo, VASCONCELLOS, Roberta Flávia Ribeiro Rolando. Perspectivas atuais em ensino de química: obstáculos e possibilidades. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 1-5, 2018.
- CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues, VARGAS, Regina Nobre, SILVA, Juvan Pereira da, BENITE, Claudio Roberto Machado, BENITE, Anna Maria Canavarro. Do ferreiro a magnetita: o vídeo educativo como alternativa para a implementação da lei 10.639/03. **Revista Química Nova na Escola**, v. 41, n. 3, p. 224-232, 2019.
- CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues, BENITE, Anna Maria Canavarro. A diáspora africana na resistência: o coletivo CIATA em ação no ensino de química. **Revista del Cisen Tramas**, v. 7, n. 1, p. 99-122, 2019.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-274, 2002.
- FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Análise de Periódicos na História da Educação: Princípios e Procedimentos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 562-585, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03**. 2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em 15 ago. 2020.
- GONZAGA, Rhaysa Terezinha, SANTANDER, Malu Abreu, REGIANI, Anelise Maria. A cultura afro-brasileira no ensino de química: a interdisciplinaridade da química e a história da cana-de-açúcar. **Revista Química Nova na Escola**, v. 41, n. 1, p. 25-32, 2019.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho, SILVA, Joaquim Fernando Mendes. Lei federal 10.639/03 e o ensino de química: um levantamento sobre a sua efetividade nas salas de aula do estado do Rio de Janeiro. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 167-180, 2018.

JESUS, Maria Camila Lima Brito, LOPES, Edinéia Tavares. Questões étnico-raciais nas licenciaturas em química e física de uma universidade federal nordestina. **Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 372-382, 2018.

MOREIRA, Patrícia., RODRIGUES FILHO, Guimes, FUSCONI, Roberta, JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. A bioquímica do candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03. **Revista Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 85-92, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2010. 279 p.

QUEIROZ, Salete Linhares, VERAS, Lea. Química Nova na Escola: contribuições para o desenvolvimento de atividades didáticas. **Revista Química Nova na Escola**, v. 37, n. especial, p. 133-139, 2015.

RAMOS, Maurivan Güntzel, MASSENA, Elisa Prestes, MARQUES, Carlos Alberto. Química Nova na Escola – 20 anos: um patrimônio dos educadores químicos. **Revista Química Nova na Escola**, v. 37, n. especial, p. 116-120, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos, PINTO, Eliane Aparecida Toledo, CHIRINÉA, Andréia Melanda. A lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Revista Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. Lei 10.639/03: Por uma educação antirracismo no Brasil. **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 16, p.103-116, 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/1888/1647>. Acesso em 15 ago. 2020.

SILVA, Juvan Pereira da, ALVINO, Antônio César Batista, SANTOS, Marciano, SANTOS, Vander Luiz Lopes dos, BENITE, Anna Maria Canavarro. Tem dendê, tem axé, tem química: sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. **Revista Química Nova na Escola**, v. 39, n. 1, p. 19-26, 2017.

SILVA, Erasmo Moises dos Santos, FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Arte na educação para as relações étnico-raciais: um diálogo com o ensino de química. **Revista Química Nova na Escola**, v. 40, n. 2, p. 79-88, 2018.

SILVA, Juvan Pereira da, FAUSTINO, Gustavo Augusto Assis, ALVINO, Antônio César Batista, BENITE, Claudio Roberto Machado, BENITE, Anna Maria Canavarro. Leite em “mama” África e a educação para as relações étnico-raciais (ERER) no ensino de química. **Revista Química Nova na Escola**, v. 42, n. 1, p. 4-12, 2020.

VERRANGIA, Douglas, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.





# PEDAGOGIA DECOLONIAL: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NEGRAS<sup>1</sup>

## DECOLONIAL PEDAGOGY: PRACTICES OF BLACK RESISTANCE

Josiane Beloni de Paula<sup>2</sup>

Elison Antonio Paim<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo é parte da tecitura da tese de doutorado, Andarilhagens de professorxs<sup>4</sup>: Práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas-RS, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, dialogando com professorxs que realizam ações pedagógicas na escola, trabalhando as relações étnico-raciais, que são aqui nomeadas como práticas de resistências negras. Objetiva mostrar que existem práticas decoloniais e propositivas de valoração da presença negra no Brasil, denunciando o racismo na sociedade brasileira e anunciando práticas para erradicação deste. Buscamos falar com estexs sujeitxs, usando a metodologia monadológica. Por meio da narração destxs professorxs, de suas memórias e experiências construímos as mônadas e o diálogo com os parceirxs teóricxs para criar outras possibilidades, construindo uma educação antirracista.

**Palavras-chaves:** Educação. Relações étnico-raciais. Memórias.

**Abstract:** This article is part of the of the doctoral thesis, Teachers' walks: Practices of black resistances in the public school in Pelotas-RS, developed at the Federal University of Santa Catarina, dialoguing with teachers who carry out pedagogical actions in the school, working on the ethnic-relations - which are here referred to as black resistance practices. It aims to show that there are decolonial and purposeful practices for valuing the black presence in Brazil, denouncing racism in Brazilian society and announcing practices for its eradication. We seek to speak to the teachers, using the monadological methodology. Through the narration of the teachers, their memories and experiences, we built the monads and the dialogue with the theoretical partners to create other possibilities, building an anti-racist education.

**Keywords:** Education. Ethnic-racial relations. Memoirs.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 10 de novembro de 2020 e aceito em 16 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (2020), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; PAMEDUC/UFSC; bolsista CNPq; e-mail: belonijbc@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3946-3048>.

<sup>3</sup> Professor Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; PAMEDUC/UFSC; e-mail: elison0406@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7509-5572>.

<sup>4</sup> Optamos por concordar com a linguista Catherine Walsh (2017, p. 11) que: “El uso de la “x” es una opción - de hecho lingüísticamente insurgente y desobediente - para contrarrestar el género binário”. Usando o “x”, tentamos desobedecer a lógica imposta, e lembrando dxs “outrxs”. Portanto, quando o “x” aparecer no texto significa se tratar de homens, mulheres e demais sujeitxs que não se identificam com o sistema binário de classificação sexual, ou seja,, negros, negras, negres, professores, professoras.

## Introdução: a pesquisa e xs parceirxs teóricos

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*  
(PAULO FREIRE, 2000, p. 33)

Para iniciar vamos trazendo xs autorxs como parceirxs da pesquisa, estabelecendo diálogos na tecitura, em um andar junto, construir com o já pensado, para dialogar com os achados, com os rastros, com os resíduos que vão aparecendo durante o pesquisar, que vão sendo escavados nas narrativas dxs narradorxs dessa investigação, professorxs que foram entrevistadxs e suas memórias foram transformadas em mônadas.

Com estudos que partem da América Latina, com debates de interculturalidade, valorização de múltiplos saberes, formas outras de ser e estar no mundo. Na perspectiva da decolonialidade, refletindo acerca da transformação da sociedade, não mais querendo trocar o sistema, como viemos fazendo ao longo da história, no qual temos x colonizadorx e x colonizadx, xs que possuem as formas de produção e x que vende sua força de trabalho para formas de governo na tentativa de inverter esta lógica opressora.

Na contrapartida, buscamos uma visão mais ampla de mundo, respeitando saberes e formas diferentes de viver, de lutar para retirar a colonialidade do poder, do ser, do saber, do sentir e da natureza. Como nos apresentam xs autorxs decoloniais, (GROSFUGUEL, 2009; MALDONADO-TORRES, 2007, 2009; QUIJANO, 2009; WALSH, 2008, 2009, 2013; LANDER, 2005) mas não para colocar novxs dominantes, e sim ter um projeto de vida, um viver de rupturas com a hierarquização e a padronização do mundo, olhar o mundo nas suas diferentes formas de estar nele, trabalhar com as diferenças.

Fugindo de um único modo de vida global, determinado por algunxs para todxs, o qual influencia as práticas sociais, visualizando e experienciando maneiras não reconhecidas pelo sistema vigente, mas que possibilitam viver de forma autêntica e plena em suas oportunidades.

A colonialidade abrange o poder, o saber, o ser, o imaginário e a natureza. No pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 243):

Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. [...] já a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-européias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.

Sendo assim, pensando o racismo como pedra angular da colonialidade no Brasil contemporâneo se torna indispensável para construirmos uma sociedade pautada no respeito e na valorização da diferença a interculturalidade nas múltiplas formas de vivenciá-la. Afinal, a interculturalidade é uma experiência existencial. Como nos ressalta a socióloga Catherine Walsh (2007, p. 8):

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida.

A autora acima nos inspira a um processo em construção de uma pedagogia decolonial baseada na práxis propositiva, não só denunciativa e para inspirá-la traz os referenciais de Paulo Freire e Frantz Fanon, referentes à consciência dos oprimidos e a necessidade de retomada da humanização dos povos subalternizados. Compreendendo em concordância com Walsh (2007, p. 7) que

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Sendo assim, vai se delineando os pensares, dialogando com autorxs e narradorxs, construindo saberes por meio de suas memórias, experiências e teorias, referentes à educação das relações étnico-raciais. Sendo que, para a superação do racismo, temos que desenvolver as sensibilidades, mobilizar o olhar sensível.

Entre alguns parceirxs que chamamos para a conversa neste artigo, para ir tecendo uma teia de ideias, convidamos Paulo Freire, educador brasileiro, o qual em seu legado, vida e obra nos deixou visões voltadas à educação. Trazemos aqui contribuições desse educador para refletirmos sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Partimos do pressuposto de que a escola desenvolve o papel de mantenedora de um sistema excludente, que ainda trabalha numa perspectiva preconceituosa e hierarquizada, desde os conhecimentos e passando pelas relações construídas e permeadas de elementos europeizados, entre os quais o saber dx educandx e suas diferenças não possuem espaço.

Buscamos no aporte freiriano o par conceitual denúncia/anúncio para falar da temática étnico-racial, ou seja, a denúncia do racismo pela sociedade e o anúncio da superação de formas de preconceito e discriminação por meio das práticas de resistência utilizadas por educadorxs como estratégias para a transformação da realidade. Sendo assim, Freire (1987, p. 42-43) apresenta a:

Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la.

Neste sentido, outro conceito caro a esta percepção é o de discriminação, que Freire (2000, p.39) explicita quando anuncia que “faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Dessa forma, é possível dialogar no sentido da superação dos preconceitos que dão sustentação às diversas faces discriminatórias assumidas no imaginário social brasileiro.

Tendo como horizonte a construção de outra sociedade com base nas ações afirmativas enquanto práticas de resistência, no sentido de ações que induzirão as transformações. Seguindo nos debates da denúncia e do anúncio, Freire (2010) nos apresenta “situação-limite”, ou seja, a dependência. Nesse sentido, o fato dx negrx estar em uma desvantagem social, em haver racismo escamoteado, estas situações estabelecem obstáculos ou barreiras a serem encontradas e enfrentadas, pelxs sujeitxs na vida pessoal e social.

Nesse panorama x educadorx que luta pela educação libertadora tem o papel de auxiliar a desvelar as situações-limites para que xs sujei-

txs construam o pensamento crítico encharcado de suas experiências de opressão não vislumbrando seu viver, seus direitos ou a falta deles. Com o pensamento crítico x sujeitx rompe com a situação de opressão, vai havendo a conscientização, a tomada de consciência diante de sua realidade e do seu direito de ser mais, também do seu dever de lutar para que de fato isso ocorra e se torne sujeito. Portanto, oportunizando a criação de situações libertadoras, anunciando o “inédito viável”, a resistência, a transformação da situação, pois o inédito viável, nas palavras de Streck (2010, p. 224), não é:

[...] uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, quer dizer que a palavra verdadeira seja transformadora do mundo. [...] Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, como enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas.

As práticas de resistência em sala de aula são soluções praticáveis despercebidas, que Freire nos traz como um caminho para transformação e sendo o inédito viável concretizado, este abre portas para diversos outros, acontecendo assim a reconstrução da nova sociedade almejada por todxs que se engajam na luta para alcançá-la (CRUZ, 2014).

Ainda no legado de Freire o debate do anúncio e da denúncia continua em voga. A todo momento ele denuncia as barbáries que assolam nossa sociedade, como por exemplo, na 3ª carta, do livro *Pedagogia da Indignação* (2000), Freire nos mostra um acontecimento desastroso ocorrido, colocar fogo em um indígena, desvalorizar a vida, mas nos propõe não sermos merxs espectadorxs da vida. No diálogo de Freire com Césaire (2012) por meio de Fanon: “meu corpo, assim como minha alma, não cruze os braços em posição estática de espectador. A vida não é um espetáculo, um mar de dores não é um palco, um homem que grita não é um urso que dança”. Sendo assim, Freire (1987, p.44) nos propõe pensar que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. Aqui contextualizando a denúncia do racismo na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Essa é uma situação limite, enquanto o anúncio vem das outras práticas escolares e cotidianas que possibilitam a transformação do problema que é o inédito viável, práticas de resistências negras em sala de aula.

Trabalhando na busca de uma sociedade justa e igualitária encarando o preconceito, para combatê-lo, contamos com relevantes autorxs da educação antirracista como Kabengele Munanga (2005) e Eliane Cavalleiro. Buscamos primeiramente em Eliane Cavalleiro (2001, p. 150) a referência do que apregoa a educação antirracista:

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Almeja a autora, nesse sentido, possibilitar xs sujeitxs pertencentes ao grupo de atingidxs pelos preconceitos e discriminações a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e de orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os humanos (CAVALLEIRO, 2001).

Percebemos que se instala outro olhar acerca da educação, um enfoque no todo, na escola formada por todxs seus atorxs, em que preconceito e a discriminação devem ser visualizados e exterminados, via problematização e construção de um pensamento crítico. Este pensamento nasce na escola, nos movimentos sociais e se expande para a sociedade em geral quando trabalhadas questões referentes à educação das relações étnico-raciais com reflexões que vão modificando pensares de educadorxs, educandxs e comunidade escolar.

Também podemos dialogar com Kabengele Munanga (2005, p. 17) para reforçar a importância da mobilização para uma nova prática educacional com a finalidade de,

[...] reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socia-

lizados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Com Munanga (2005), verifica-se a importância de uma mudança individual para uma transformação educacional e, consequentemente, social; x professorx é x propulsorx da utopia de uma sociedade justa, propondo reflexões e ações que revoguem, desconstruam e reconstruam as normas apregoadas pelo sistema vigente.

São vários xs sujeitxs trabalhando para a construção de uma outra educação, de um outro projeto escolar que seja para todxs, que seja antirracista. São grupos de trabalho que tratam da temática dx negrx nas mais diversas situações como as cotas étnico-raciais, materiais didáticos, mídia, relações sociais, institucionais, educação antirracista e o que mais envolver essxs sujeitxs, a fim de denunciar a opressão e resistir por meio de ações e práticas que possibilitem a efetiva transformação deste panorama.

Trabalhar as histórias e culturas das Áfricas de forma positiva, mostrando conhecimentos advindos de lá, diversas línguas, organizações sociais, tirando do foco sempre questões negativas de destruições causadas pelas colonizações, com intuito de analisar um grande continente com múltiplos saberes, muitos países.

### **Construção do processo investigativo**

Na construção desta investigação trabalhamos com a metodologia monadológica (BENJAMIN, 1984; ROSA, 2011; GALZERANI, 2013; FRANÇA, 2015; SANTANA, 2017; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, 2018; PAIM, LUÍS, 2020; ZETTERMANN, 2019; SOUZA, 2020) que traz as memórias e experiências na voz dxs narradorxs, de modo que cada mônada representa uma partícula, que contém o todo, uma centelha de sentido, potente como a força de um relampejar. Essas mônadas transportam para o texto as vozes de quem narrou suas experiências como potências; e movimentam suas memórias para o debate com a pesquisadora e teóricxs, não sendo o propósito desta construção uma análise das narrações, mas sim um diálogo constituído na horizontalidade.

Nas palavras da historiadora, Maria Carolina Galzerani (2012, p. 03), as “práticas de memória, podem ser uma arma de resistência, principalmente tratando-se de grupos étnicos com respaldo constitucional específico”.

Destaco que as mônadas são fragmentos de um todo, mobilizam uma ideia inteira, por meio do conjunto de memórias destxs entrevistados, e são aqui captadas como experiências de cada sujeitx envolvidx, x qual narra sua história, nos trazendo entrecruzamentos do tempo e suas ações de despertar para a existência das diferenças e do racismo presente em nossa sociedade.

Após o rastreamento dxs professorxs nos anais do evento Encontro sobre o Poder Escolar, chegamos a treze nomes dxs professorxs selecionadxs, forma contactadxs. Sendo que cinco destas professoras são militantes negras na cidade e são conhecidas pela pesquisadora, o que facilitou o contato. Já os demais, foram contatos por meio das redes sociais como: Facebook, e-mail e WhatsApp, outrxs dois sem sucesso ao contactar.

Assim, fechados onze sujeitxs narradorxs. Dez professorxs, sendo um referente a cada ano do encontro e a décima primeira uma das idealizadoras, os quais somando suas práticas um total de 23 experiências apresentadas nas dez edições do Encontro sobre o Poder Escolar.

Nesse momento começamos a ouvir as memórias, narrações, experiências, histórias destxs parceirxs para a construção da pesquisa.

Em julho de 2017 nos dias mais frios daquele ano, a primeira entrevista foi realizada na UFSC, pois a professora estava em Florianópolis para participar do evento do III Copene Sul (Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as) em 13 de julho.

Logo depois, a pesquisadora vai a Pelotas relembrar o quão dolorido é o frio, no primeiro dia já relembrando o que é sentir na pele 05 °C. Marcado com cada um dxs professorxs onde preferiram se encontrar para a entrevista, os locais foram variados entre biblioteca pública, casa, confeitaria, lancheria, mercado público, escola, local de trabalho, e assim do dia 17 ao dia 21 de julho daquele ano foram realizadas as demais entrevistas.

### **Narrativas das práticas de educação antirracista**

Aqui podemos nos aproximar e tecer um diálogo com xs narradorxs, por meio de suas experiências trazidas em formas de mônadas dxs professorxs narrando suas práticas de educação antirracista que elxs tem desenvolvido em suas salas de aula,

### **É um corpo contador de histórias**

O primeiro trabalho é fruto do meu artigo de Especialização, que era falar sobre as meninas do grupo Dandara, que era um grupo de dança. Eu sempre acreditei – e acho que acredito mais, agora – que a dança é um lugar de militância. Não menos lugar por ser um lugar que se dance, e que é a partir das danças que se fala. Mas, eu sempre achei isso. Para mim, na verdade, a minha militância começa pela dança e pelo corpo que dança; o corpo que, como eu brinco (mas, falo sério!), é um corpo contador de histórias. Sempre, de certa forma, eu sempre perpasso isso nos meus trabalhos acadêmicos, que é a discussão da dança, do corpo e da questão do racismo, preconceito, a discriminação racial, dentro dessa minha possibilidade de achar que a dança é um lugar de militância. [...] Pensando agora, eu acho que elas estão sempre na minha atuação como professora. Eu trabalhei com... Dandara foi uma experiência na Escola São Benedito; que, depois de um tempo, eu saí da escola São Benedito – tinha esse nome Dandara, era um projeto que as irmãs tinham, e inicialmente era coordenado pela professora Maritza. A professora Maritza era a professora, ela quis sair, e me perguntou se eu estava a fim. Eu disse: “Estou a fim, sim, de trabalhar com as meninas!”. Um universo muito negro da Escola São Benedito, isso me interessava muito. E aí, eu fui desenvolver o trabalho, lá. Mas, com o tempo, eu cansei da vida com as irmãs (risos) e eu queria mais um outro espaço, mas queria continuar com o trabalho. E eu acho que eu também comecei a fazer outras coisas, mas eu queria continuar com o grupo. E, nisso, eu trabalhei em uma academia de ginástica e dança, trabalhava com dança afro nessa academia, e pedi o espaço para que eu pudesse ensaiar com as gurias; que continuasse – principalmente as meninas que iam no turno inverso, as meninas que estavam, hoje no quarto ano, seria. E eu continuei com Dandara, por mais um bom tempo. Acho que até um pouquinho antes de começar o projeto Cabobu. E, depois de começar, toda a nossa organização com Odara. Hoje, eu não sou tão dançante; hoje eu não estou mais na coordenação do Odara, de forma presente. Mas hoje eu estou estudando o Odara. Então, é algo que faz parte da minha vida! Não tem como pensar a minha história sem pensar na dança. Isso eu costumo falar, quando eu leio isso, hoje tem nomes de trabalhos, continua tendo a mesma potência de força na minha discussão! Na minha forma como eu caminho para pensar a questão do negro no Brasil, em Pelotas, tudo mais (Raquel, julho de 2017).

### **O negro precisa ocupar o seu lugar na história**

Teve continuação no meu trabalho de professora. Assim: como eu sou professora de Literatura, e há aquela lei [11.645] que o Lula também colocou, que tem que ter o estudo da cultura negra e indígena dentro da sala de aula, eu trabalhei com eles o Castro Alves, conhecido como o poeta

dos “escravos”, e que, sempre, nas suas poesias, ele fala pontualmente dessa temática, da libertação, de que o negro precisa ocupar o seu lugar na história. Então, eu utilizei, assim, convidei mais duas colegas para serem colaboradoras nesse projeto: professora Rosimeri [...], de Geografia, e a professora Neusa Anastácio, de História. Nós trabalhamos sobre o poeta, o Castro Alves, sua boa oratória no poema Navio Negreiro; a temática do sofrimento desses “escravos”, que eram traficados dentro dos navios; também a vida dele, a obra; esse poema está inserido dentro da obra “Os escravos”, eles pesquisaram sobre isso; a questão cênica, porque foi um esquete teatral, nós ensaiamos; e também a vida do Zumbi dos Palmares. Tudo isso na Semana da Consciência Negra. Então, a gente fez um trabalho bem longo, porque a gente teve que compor cenário, trilha musical, as roupas todas foram mandadas ser confeccionadas – a direção da escola proporcionou as verbas para isso. [...] Eu trabalho... por exemplo, eu trabalhei, depois eu fiz um documentário; foi no ano retrasado. Ele está disponível na internet, que é “Pelotas: seus filhos e filhas da África”. Tudo sobre a cultura negra, os “escravos” que vieram lá do centro do país e nordeste para trabalhar aqui nas charqueadas, desde a sua vinda da África para o Brasil, depois para Pelotas, e, também, a sua contribuição na cultura da cidade, como os clubes, carnaval... (O que mais? Deixa eu ver, não me lembro. Tem tanta coisa!). Os quilombos, aqui dentro de Pelotas! E várias coisas. Diversos aspectos. Religião! A religião africanista, a gente trabalhou, teve palestras, tudo, para formar o documentário (MARTHA, julho de 2017).

### **O preconceito e a discriminação vêm de onde?**

Trabalho com turma de educação infantil e não deixo de fazer o trabalho, porque eu acredito que as questões sociais entre elas de discriminação, de preconceito, de marginalização, má distribuição de renda, entre outros desrespeitos precisam fazer parte da escola, já que estes impossibilitam que todos possam ter garantidos seus direitos. Também porque estas questões para o negro são diárias, é todos os dias, e as crianças estão na escola todos os dias, então naquele espaço é um lugar que tem que problematizar sim. Faço muito a fala contra o discurso de somos...somos todos iguais? Não!!! Somos todos diferentes sim, o que não somos é inferiores, menos capazes ou incompetentes. Não somos descendentes de escravos, mas sim de um povo guerreiro, onde haviam reis e rainhas que foram forçados a deixar suas casas, suas famílias e riquezas para os tornarem escravos. Estas trocas envolvem respeito as nossas histórias e a dos nossos antepassados. Na educação infantil, eu trago as mães para conversar, porque essas falas vão se enraizando nas crianças, eles têm quatro anos, eles vão começar a reproduzir essas coisas, que são faladas em casa, então eu não abro mão de discutir isso com eles. E não é porque na minha sala só tem um aluno negro, que não vou precisar tocar

no assunto, afinal ele também é a sociedade, negro não fala só com negro, branco vivencia os limites impostos ao negro. Então porque eu tenho só um aluno negro, vou pegar só aquele num cantinho, e só com ele vou trabalhar a questão, não, eu tenho de trabalhar com todos, porque o preconceito e a discriminação vêm de onde? Eu trabalho muito em função das histórias infantis e quando tem uma situação da escola que eu percebo eu trago pra eles, pra que a gente possa pensar junto e, quando é com mães eu trago as mães pra gente dialogar com relação a isso. Quando surgem falas ou comportamentos preconceituosos, questiono os pais, querendo saber de onde surge porque aqui não é, dos coleguinhas e da professora, ela vem lá de fora. Assim convido-os a estar pensando nessas coisas, coloco os pais no meio disso tudo assim. [...] Trago assim, por eu ser diretora da escola e eu já cheguei com uma resistência enorme, eu tive que fazer uma queixa na delegacia em função de preconceito. A escola parou pra olhar tipo assim, aí elas não querem ela aqui né, só que as pessoas não conseguiam separar, uma coisa é a discriminação e que eu posso ir até uma delegacia, porque eu fui alvo de racismo, a outra coisa é tu aceitar ou não. Não há essa opção porque fui eleita, votaram, então eu entrar no portão e as pessoas questionarem, o que porque essa negra burra está fazendo aí, como é que botam uma negra de diretora da escola, não cabe e a resposta inicial é na justiça. E alguns colegas vão dizer assim, claro isso é porque aqui é muita criança branca né, são poucas crianças negras e aí para a comunidade fica difícil que tu estejas coordenando a escola. Só um pouquinho, então não posso sair na rua, porque lá tem um monte de pessoas brancas, e eu sou a única negra, isso autoriza as pessoas a me desrespeitarem? Não! E, as pessoas querendo me convencer de que eu não fosse até uma delegacia, que isso poderia ser pior pra mim, então assim, são coisas que fortaleceram a discussão na escola, muito mais em função de eu estar diretora e as pessoas, muitas delas demonstrarem que a culpa pelas agressões que fui alvo era minha. Quem mandou querer dirigir uma escola branca? Professora eu trabalhava estas questões na minha sala de aula, quando eu me torno diretora da escola e que eu sou vítima dessa discriminação no portão da escola a público, isso vira uma questão de escola. Ainda precisamos discutir, porque não tem jeito, agora quando tem qualquer situação, Juliana tão discriminando fulano. Pergunto e o que que tu estas fazendo na sala de aula relacionado a essa realidade? Porque não é eu ir lá conversar com os alunos e dizer que isso é crime, tudo mais, onde é que essas pessoas passam no teu planejamento todos os dias e aí me incomoda muito porque que eu lembro das falas iniciais dos colegas, assim tipo, aí tem que entender que pra eles é difícil mesmo, numa escola onde 90% das crianças são brancas, com pouquinhos negros, aí daqui a pouco a diretora é negra. Para mexer mais com as pessoas a orientadora da escola não quis mais ficar com a nova diretora – negra – ela pediu para sair, sem justificar o motivo e

a orientadora que veio foi uma negra, então virou tipo a escola não é mais a mesma, a escola não é mais tão boa como era antigamente, por que? Porque estão na liderança duas figuras negras, então isso assim ó, para mim é muito, ah passou o preconceito. Passou gurias!!! Não é uma doença que dá e passa né? Não passou está ali, nós estávamos a pouco tempo no comecinho de 2016, com toda esta discussão, com toda esta problemática e vocês achando que a comunidade tinha razão, que estar no comando uma mulher negra, isso desqualificava as pessoas, desrespeitavam, como um senhor disse me sinto desrespeitado, como assim? Sabe? Então... A orientadora ao ser cobrada por mim, para que qualificasse ao máximo suas atribuições, me disse que estaria desistindo do cargo, já que era recém nomeada e sem prática. Chorando me disse que preferia continuar em serviços domésticos. Não saiu uma lágrima do meu olho, mostrei a ela o resultado pouco satisfatório de sua avaliação de estágio e cobrei dela a nota máxima, disse que jamais aceitaria a saída dela, pois sei da capacidade que temos e ela não tinha opção de desistir. Trouxe a mesa dela para nossa sala para ficarmos juntas, nos fortalecermos, mulheres negras e na gestão da escola e um dia após mais de um semestre entreguei a avaliação a minha colega com nota máxima sim, fruto dessa resistência que carregamos e também a mesa dela na sala que a orientação ocupa. A única fala: Já estamos prontas para enfrentarmos.... Sabemos onde nos encontrar. [...] a gente tá sempre querendo problematizar, agora mesmo na EJA [Educação de Jovens e Adultos], não na Educação Infantil, mas na EJA, na escola esta semana eles estavam com um trabalho afro-indígena e nós problematizando muito com as professoras porque parece que toda vez que é indisciplinado, eu não estou dizendo que alunos negros não sejam indisciplinados, mas quando tem alguma coisa, quando tu não sabe quem é, eu não sei, mas eu acho que quem é o mentor da coisa lá, é o fulano, e é um negro. Está chegando atrasado, tu nem perguntou para ele ainda porque que ele está chegando atrasado e diz já vem se arrastando não está afim. Como exemplo o B. dissemos gurias vocês sabem onde o B. trabalha? Tem um cheiro, sim, a criatura sai da obra vinte pra sete, já atrasado pra escola, ele disse professora, as vezes não dá pra tomar banho, só troco uma roupa pra sai do cimento, ele vai chegar aqui com cheiro e aí tu faz toda uma conversa de sala dos professores assim, te autorizando a classificar quem são os interessadostendo a disposição do B. Como base, porque o B. Chega aqui atrasado, não tem interesse, se arrastando – ressalto dizendo carrega saco de cimento o dia inteiro pra ver se não te arrasta. Também em relação as gurias que não querem fazer educação física, quando dizem a mais todo mundo trabalha, porque a fulana faz e a outra não faz, ressalto porque umas trabalham lá na loja, no escritório, as outras são domésticas, que trabalham mais duro, mais pesado, chegam mais cansadas, daí vão querer ta pulando corda, fazendo coisa, se já passou o dia inteiro de baixo do mal tempo e aí não preciso

te dizer quem são as domésticas e quem são as que tão no balcão né, trabalhando. Então estas coisas que pra gente que vive, essa coisa, porque, as vezes eu digo assim gurias de onde vocês vieram, porque pra mim que sempre fui pobre, que sempre fui doméstica, tem coisas que assim, tu olha, tu percebe o que ta acontecendo com a pessoa. Então tem outras pessoas que estão muito aquém disso, assim que viveram, numa outra condição, numa outra sociedade e naquela situação de que eu não enxerguei, eu não enxerguei os outros que não tão lá na mesma situação do que eu, porque é óbvio, que quem trabalha o dia inteiro varrendo e limpando vidro não sei o que, não vai ter condições de jogar vôlei (JULIANA, julho de 2017).

**Chutou a bola no tambor, de fora da aula para dentro, e disse Macumba”!**

Estava trabalhando com a turma lá, e chutou a bola para dentro da aula, tchê! Deixei os guris ali, trabalhando um pouco os instrumentos; aí estava a outra turma de Educação Física – que a professora era negra e tem sensibilidade para a questão –, um aluno dela chutou a bola no tambor, de fora da aula para dentro, e disse - Macumba! Ótimo! Não precisa perseguir o guri. O que é macumba? Porque fez isso com a macumba? Porque no tambor, e porque não faz isso com a aula de Matemática? Aposto que tu gosta muito menos do que o som desse tambor, aí! [...] Mas, um pouco isso, né? A gente também ter essa perspicácia assim, de um momento, ou outro, trabalhar, assim, para aproveitar oportunidades. Nesse sentido. Se juntar com outros! Isso é coisa legal, também. É coisa legal se juntar com outros colegas. A gente consegue debater, por exemplo, eu e a Carol, o Maicon, que é de Educação Artística. E começamos a chamar outros. Então, por exemplo, a Semana da Consciência Negra no ano passado foi mais atropelado; mas, no outro ano, a gente conseguiu fazer (acho que) mais de uma reunião! Preparando, vendo quem que ia chamar. Se juntar com outros, também. E ir botando o pé, né. Aos pouquinhos. Eu acho que, agora, tem essa questão aí, de que não é só o negro. Às vezes, eu notava que os meus alunos ficavam constrangidos, os alunos negros. —Ah, porque aconteceu isso; a escravidão; bababababah... Agora estou começando a olhar outro foco. —Peraí. Nós, brancos, aqui. O que a gente fez? O que a gente faz, hoje? Eu digo! A minha sobrinha é contra as cotas! A sobrinha, o namorado, que a minha sobrinha é filha da minha irmã que sempre foi crítica, de esquerda, e a filha dela é uma... —Acho que tem que ser para pobre! Aí, espera aí, vamos ver. O pobre que veio lá da serra, por exemplo, o pobre italiano – que é verdade; muitos foram até para o MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], para o acampamento, porque ganharam uma propriedadezinha. Aí foram as gerações passando, a propriedadezinha não aumentou! E aquela filharada vai fazer o que? Foi para o MST! Lutaram; outros

ganham assentamento. E a filharada dos negros, que não ganharam nada, como é que...? Então por que cotas? Porque não... entende? Eu acho que precisa formação, é verdade. Não é um tema que vai de qualquer jeito, porque ele vai sofrer ataque. Tenho certeza. Vai sofrer ataque. Então, a professora, lá, que é mais política, se posiciona, tem pai que vai questionar – mesmo em escola pública de periferia (SINVAL, julho de 2017).

Nestas narrativas podemos perceber o quão urgente e relevante são as movimentações executadas pelos professorxs no tocante a reflexão e realização de práticas de resistências negras nas escolas.

### **Dialogando com as narrativas**

Quando percebemos a sociedade brasileira como racista e consequentemente a escola, é necessário compreender que o racismo é uma estrutura social, como nos aponta o professor, filósofo e advogado Sílvio Almeida (2018, p. 38):

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Uma maneira para “sacudirmos” essa estrutura, o racismo, são as práticas de resistências negras na sala de aula, pois assim poderemos ecoar as vozes que sofrem tentativas de sufocamento, envolvendo todos: os educadorxs, as famílias, as comunidades escolares. Tendo em vista que, a escola é uma oportunidade de abrir outros olhares e saberes para quem a ela tem acesso. (CANDAUI, 2010).

Este trabalho todo foi construído em um momento muito difícil, pois estamos vivendo em uma sociedade, que a pouco tempo tinha um projeto de esperança e oportunidades para os que ainda são chamados de “minorias”, não em número, mas em direitos exercidos. Porém, no atual governo do presidente Jair Bolsonaro (2019–2022), existe um outro projeto, o qual estamos vivendo, não só de uma sociedade injusta e racista, mas na propagação de ideias que destroem o aparato social. Tais como: direitos adquiridos sendo retirados, estabilidade do serviço público, bolsas de estudos sem renovações, reformas da previdência e administrativas, sempre visando minimizar os direitos dos trabalhadores e da população desfavorecida, o desmonte da educação com cortes de verbas aos insultos

contra os profissionais da área, de uma determinação de modelo de família, gênero, raça, ou seja um movimento que reforça os padrões e normas impostas pela colonialidade, heteronormatividade, em nome da construção do “cidadão de bem”.

Além de não haver políticas públicas robustas para aqueles que estão em vulnerabilidades social, há uma colonialidade com a delimitação de normas bem definidas de quem é aceito, válido, de quem pode exercer seus direitos e os outros. E, os outros são aqueles que estão fora, mais do que excluídos, não vistos. De acordo com Osório (2008, p. 91)

A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois, deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem.

Destacamos o quanto importante e necessário é a contribuição dos brancos na luta antirracista e, em diálogo com Djamila Ribeiro (2017, p.66), afirmamos que “Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar de racismo”.

Dessa forma, podemos visualizar por meio de práticas, inclusive em salas de aulas, contribuições para construção de uma sociedade realmente para todos. Ao contrário do que ingenuamente temos hoje, pois perante a lei somos todos iguais, mas na hora de exercer os direitos encontramos obstáculos de difícil ultrapassagem. Sendo assim, iniciativas nascidas na escola e nos movimentos sociais levam a sociedade a perceber a possibilidade de mudança de atitudes e de outra visão de mundo, construídos por todos e para todos.

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, podem ser percebidas como práticas de resistências, um estímulo para instigar outros sujeitos ao estudo deste assunto. Pois, estas ações positivas na luta para atenuação do racismo, que assola, estruturalmente, a sociedade brasileira, trazendo exemplos de práticas de resistências realizadas dentro dos espaços educativos escolares, as quais além de debater o racismo, constroem estratégias que visam seu enfraquecimento.

### Considerações finais

Para não concluir e sim instigar, inspirar outrxs a unirem-se na leitura, nos estudos, na escrita, enfim, na luta com xs desprivilegiadx, oprimidx, com xs negrxs, convocamos a todxs, especialmente professorxs, que se engajem na luta antirracista.

Este artigo dialogou com professorxs que estão realizando ações pedagógicas na escola, trabalhando as relações étnico-raciais, chamadas aqui de práticas de resistências negras. Mostrando que existem práticas decoloniais e propositivas de valorização da presença negra no Brasil, denunciando o racismo na sociedade brasileira e anunciando práticas que estão ocorrendo dentro das instituições escolares para erradicar os racismos presentes.

Ao debruçarmo-nos sobre a história dos países da América Latina, que passaram por um processo de colonização, na qual histórias, pensares, saberes, fazeres, cosmologias de povos indígenas e negros são negadas e apropriadas, visto que para a racionalidade ocidental não são consideradas válidas, é urgente no contexto escolar, a discussão sobre o racismo. É necessário conhecer a construção da população brasileira negra para entender/compreender a importância do debate de um currículo que venha visibilizar a cultura de matriz africana, sem o véu de uma cultura homogênea. Porque o colonialismo fragmenta o ser, o saber, o estar no mundo, o pensar e o sentir. Nesse sentido, reforça a invisibilidade das culturas afro-brasileiras em muitos espaços educativos institucionais que historicamente racistas, tratam as diferenças como minorias.

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, podem ser percebidas como práticas de resistências, um estímulo para convocar outrxs sujeitxs ao estudo desta temática. Pois, estas ações positivas na luta para atenuação do racismo, que assola, estruturalmente, a sociedade brasileira, trazendo exemplos de práticas de resistências realizadas dentro dos espaços educativos escolares, as quais além de debater o racismo, constroem estratégias que visam seu enfraquecimento.

Cabe pensar, numa perspectiva da interculturalidade crítica, como nos diz a socióloga Catherine Walsh, porque antes de tudo a interculturalidade é relacional. E nessa multirracialidade que está construída a sociedade brasileira, sendo a maioria da população negra, é de fundamental importância que se repense outra forma de pensar/sentir a vida.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG), Letramento, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CANDAU, Vera, Maria Ferrão; Russo, K. Interculturalidade e Educação Na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CAVALLEIRO, E. (org), **Racismo e Anti-Racismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- CÉSAIRE, Aimé. **Diário de um retorno ao país natal**. Tradução Lilian P. de Almeida, 1ª ed. Edusp, 2012.
- CRUZ, Josiane Beloni da. **Colorindo invisibilidades**: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. (Josiane Beloni de Paula).
- FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes**. Luchas populares, resistências Y educación, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013b.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 20, n. 23, jan./jun. 2012.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, p.118-142, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 337-382.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitulo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MUNANGA, Kanbegele. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. MEC/Secad, 2005.

OLIVEIRA, Sil Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso**: tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereias do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília; IPEA, 2008. (p. 65-96). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro\\_desigualdadesraciais.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf)>. Acesso em: 20 mai 2017.

PAIM, Elison Antonio; LUÍS, Solange. Decolonizando tempos, espaços, memórias e experiências educativas na província de Huíla – Angola: narrativas sobre escolas. **Revista África(s)**, v. 7, n.º. 13, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

ROSA, Maria Inês Petrucci et al. Uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, 2011.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. **Narrativas femininas guajajara e akrãtikatêjê no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SOUZA, Odair. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história**: memórias e experiências de professoras da educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de história), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2018.

SOUZA, Técia Goulart de. **Educação para as relações étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal**: Diálogos dentro e fora da escola. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2020.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, Colômbia, n. 26, p. 102-113, abril 2007, p. 103.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias PolíticoEpistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. pp. 12 – 42.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZETTERMANN, Guilherme Dunchatt. **As percepções dos guias de turismo em relação ao seu papel de educador**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

#### **NARRADORXS:**

**Juliana da Rosa Brochado**. Entrevista concedida a Josiane Beloni de Paula. Pelotas, 19 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].

**Martha Elaine Adamy**. Entrevista concedida a Josiane Beloni de Paula. Pelotas, 17 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].

**Raquel Silveira Rita Dias**. Entrevista concedida a Josiane Beloni de Paula. Pelotas, 21 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].

**Sinval Martins Farina**. Entrevista concedida a Josiane Beloni de Paula. Pelotas, 17 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].





## COREOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA: GÊNERO NA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

### RESISTANCE CHOREOGRAPHS: GENDER IN EDUCATION

Samilo Takara<sup>2</sup>

Fernanda Amorim Accorsi<sup>3</sup>

**Resumo:** Os casos de estupros, feminicídios, homofobias, injúrias raciais e preconceitos continuam acontecendo no Brasil em meio à Pandemia do Covid19. Neste cenário, perguntamos: como pode a universidade enfrentar às discriminações de gênero? Nosso objetivo é discutir a emergência da educação para as relações de gênero como forma de prevenção das moléstias, que assolam parte da população, cujas identidades têm sido consideradas ataques ao poder e aos privilégios. A prática analítica empreendida em um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico é resultante de reflexões anteriores, as quais defendem o campo educacional como um espaço pedagógico que é produzido coletivamente por diferentes identidades culturais. Trabalhar com gênero e sexualidade na educação é paramentar estudantes para o enfrentamento da cultura da violência de gênero.

**Palavras-chave:** Ação pedagógica. Cultura. Feminismos.

**Abstract:** The cases of rape, femicide, homophobia, racial injury and prejudice continue to happen in Brazil in the midst of the Covid Pandemic19. In this scenario, we ask: how can the university face gender discrimination? Our goal is to discuss the emergence of education for gender relations as a way of preventing diseases, which plague part of the population, whose identities have been considered attacks on power and privileges. The analytical practice undertaken in a qualitative, exploratory and bibliographic study is the result of previous reflections, which defend the educational field as a pedagogical space that is produced collectively by different cultural identities. Working with gender and sexuality in education is to equip students to face the culture of gender violence.

**Keywords:** Pedagogical action. Culture. Feminism.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 10 de novembro de 2020 e aceito em 12 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC/UNIR). E-mail: sami.takara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-6278>.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS). E-mail: accorsifer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6500-094X>.

### **Possibilidades iniciais**

Este texto está inserido no tempo e no espaço dos conflitos políticos, pela devastação ambiental e pelas lutas travadas dos movimentos sociais em prol da manutenção dos direitos conquistados historicamente. O ano é 2020 e a Pandemia causada pelo Covid-19, Sar-Cov-2, reestruturou as relações culturais, políticas, econômicas, sociais e educacionais da população brasileira. Resguardada em sua casa, na tentativa de conter o vírus, parte da população vê, pelas imagens das telas, as notícias, os entretenimentos e os ensaios da realidade, mas, sobretudo, se envolve, se preocupa e analisa as disputas por poder.

As telas em alta definição compartilham os valores e os costumes circulantes na cultura, que privilegiam a branquitude, a masculinidade, a cisheteronormatividade, o sucesso profissional como mérito e o cristianismo (COSTA, 2018). São as pessoas, com as referidas características identitárias, que governam, legislam, produzem as políticas públicas e, mais uma vez, sentenciam parte da população à violência. Em outras palavras, não é porque convivemos com o terror de um vírus novo, capaz de se espalhar pelo ar, pela fala, pelo toque, que os demais medos se extinguíram. Os casos de abusos, assédios, estupros, feminicídios, homofobias, transfobias, injúrias raciais e preconceitos continuam contaminando a população, como se não existissem leis, movimentos de enfrentamento e/ou qualquer forma de prevenção.

No Brasil, um estupro é contabilizado a cada 11 minutos e a estimativa é de que somente 10% dos casos sejam denunciados, em razão do significado de estupro estar, equivocadamente, associado exclusivamente à penetração e/ou por outros motivos associados ao medo, à vergonha e a falta de assistência policial e jurídica. O crime também pode se configurar se houver “[s]exo anal, oral, apalpação, penetração com os dedos ou com objetos [...]”, o que demonstra a amplitude do abuso e dos traumas que se desdobram como consequências (ARAÚJO, 2020, p. 13). É um fantasma que assola, especialmente, as brasileiras, de diferentes idades, orientações sexuais, raças e etnias. Pode acontecer no local de trabalho, nas ruas, na sala de aula, nas praças e, na maioria dos casos, no espaço doméstico, em que muitas delas não estão protegidas. Um agravante é que o estupro invoca, majoritariamente, dois polos identitários, o homem e a mulher, em que as estruturas de poder tendem propositalmente a confundir estupro com prática sexual consensual. Propositalmente violenta, mais uma vez, a vítima porque a coloca em um espaço de dúvida e/ou de promiscuidade e/ou de abandono do Estado, da justiça. “Estupro é o único crime em que a vítima é que sente culpa e vergonha” (ARAÚJO, 2020, p. 11).

Neste cenário esdrúxulo, vemos que as relações sociais, culturais, políticas e econômicas são atravessadas pelo machismo, cujo poder desqualifica, invalida, aniquila as pessoas que podem, supostamente, atrapa-lhar o usufruto dos privilégios de existência. A questão é que a segurança de ir e vir, de andar sem camisa, de conseguir promoções salariais, de desenvolver projetos pessoais com a garantia de direitos, o acesso à educação e à saúde podem ser entendidos como privilégios, uma vez que, a depender da raça/etnia, do gênero e da orientação sexual, o indivíduo é coagido à inércia, é privado de acessar outros espaços, outras qualificações e de desenvolver outros destinos. “Existem muitas maneiras de desqualificar alguém, e todas elas representam uma manobra de poder. Numa sociedade autoritária, a desqualificação é o pão de cada dia, porque é uma maneira muito eficaz de colocar as pessoas em seu lugar: mulheres, empregados, crianças, alunos...” são as palavras de Castañeda (2006, p. 108).

Neste sentido, nos colocamos politicamente no referido contexto com o objetivo de discutir a emergência da educação para as relações de gênero como forma de prevenção das moléstias, que assolam parte da população, cujas identidades têm sido consideradas ataques ao poder e aos privilégios. Chamamos de coreografias de resistência a ação de posicionar-se politicamente contra a misoginia, o machismo, o sexismo, a transfobia e a homofobia na/com/para a educação. Entendemos que a conexão entre gênero e educação se faz urgente e necessária, uma vez que a escola, a universidade, não são ilhas e os saberes trabalhados no processo de escolarização podem respingar em melhores condições de vida da população. Vemos, ainda, que os sujeitos da educação, sejam discentes, docentes, funcionários/as, terceirizados/as, são, sobretudo, agentes da sociedade, da cultura, da política, da economia. Os valores, os costumes, os modos de existências e as aprendizagens desses sujeitos não ficam restritos à escola e à universidade, eles são praticados no cotidiano, por isso, a educação para/com/sobre gênero pode ser uma das ações afirmativas de enfrentamento à cultura da violência, do estupro, do machismo e da homofobia.

O texto está organizado em quatro gestos: um movimento inicial em que se apresenta a conceituação para o desenvolvimento dos conceitos e contextos que inscrevem as necessidades destas discussões. O segundo passo são as danças generificadas, em que expomos as relações entre cultura e gênero e problematizamos as naturalizações que fazem a manutenção de uma socialização machista. No terceiro movimento, problematizamos a universidade como espaço político para a discussão das relações de gênero. Após esse percurso, são apresentadas as considerações desse debate para pensar a ação pedagógica no contexto contemporâneo.

Para desenvolver essa discussão, a inscrição metodológica desse texto é resultado de uma pesquisa qualitativa que analisa as características do fenômeno analisado, por uma perspectiva exploratória, que tem por interesse abrir perspectivas sobre as questões referentes aos estudos de gênero na Educação. Para as análises, empreendemos um estudo bibliográfico que traz as referências teóricas que subsidiam as discussões.

### **As danças generificadas**

As relações de gênero são pautas de telejornais, quando noticiam mais um caso de feminicídio, são *mote* de campanhas publicitárias de marcas e empresas que já começaram a capitalizar a identidade de gênero. Vemos que gênero é tema das *lives* que reúnem pesquisadoras/es para tratar sobre violência doméstica, são focos dos debates no campo do Direito com a Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha - e com a Lei nº 13.104/15 - Lei do Feminicídio. E, ainda, são as relações de gênero que dão significado aos relacionamentos afetivos exibidos nos seriados e nas novelas da televisão e serviços de *streaming*.

Em outras palavras, algumas instituições estão autorizadas a tratar sobre gênero, porque ilustram e enaltecem modos específicos de ser, estar e agir, embora nem sempre usem o substantivo masculino “gênero”, mas tratam o tempo todo do assunto como se tivessem o monopólio sobre o tema. O conservadorismo, que se alimenta de preconceitos e discriminações, distorce a ciência, as pesquisas e incita o ódio à educação, que tem sofrido ataques sobre o trabalho com temas já circulantes em outras instâncias sociais (PINHEIRO-MACHADO, 2019; VIANNA; BORTOLINI, 2020). Neste sentido, perguntamos: como pode a universidade enfrentar às discriminações de gênero?

As relações de gênero são ensinadas a revelia de nossas vontades, quer queiram os/as conservadores/as, quer não, em razão de haver um currículo oculto que ensina modos generificados de existência (SILVA, 2010). Os ensinamentos e as aprendizagens sobre gênero podem ser um território de disputa por representação, ao passo que o conservadorismo já exhibe seus modos hegemônicos de existência, já marginaliza as identidades ao considerá-las desviantes, por isso, a educação serve de espaço de luta pela ressignificação de identidades e de diferenças. Trabalhar com as relações de gênero de modo científico, acadêmico e educativo não é somente uma escolha política, é, também, uma reinvenção e ocupação da educação pelas pessoas que foram relegadas à subalternidade, mas não esqueceram que têm o direito de representar (HALL, 2016).

Metodologicamente, colocamos nos centro das discussões os estudos feministas para refletir sobre o funcionamento da sociedade brasileira, que criminaliza a educação, os/as educadores/as, as relações de gênero na universidade, para, hipoteticamente, manter os privilégios históricos de raça/etnia, de classe, de geração, de localidade e, especialmente, de gênero. Não pretendemos esgotar o assunto, nem encerrar as discussões, mas reforçar que a educação pública e de qualidade somente se faz possível se consideradas as diferentes identidades dos sujeitos educacionais e, ainda, se questionarmos as discriminações de gênero nos espaços formativos. Corroboramos com a tarefa de problematizar as desigualdades, as identidades, as epistemologias e as práticas educacionais que não estão apenas nos espaços institucionais das escolas e das universidades, mas que permeiam a vida social, cultural, política, econômica, ética e estética, que atravessam nossas concepções de gênero e sexualidade e nos educam por meio dos artefatos midiáticos, criando pedagogias culturais.

As intencionalidades da prática analítica deste estudo são resultantes de reflexões anteriores (ACCORSI, 2018; ACCORSI; TERUYA, 2020; TAKARA; TERUYA, 2015) em que nos debruçamos sobre propostas educativas, que não são resultados de aplicar metodologias prontas para a ação pedagógica, de definir características de correto e incorreto e, ainda, de dizer a atuação docente como responsável unicamente pela prática pedagógica, mas de inserir, propor e disputar o campo educacional como um espaço pedagógico que é produzido coletivamente (HOOKS, 2013). Ainda que seja custosa a ação de engajar-se em uma prática educativa, que seja voltada a pensar as complexidades da identidade e da diferença, e que o pensamento sobre as pedagogias culturais, que perpassam as mídias e nos exigem, também, um envolvimento com a proposição da ciência e suas complexidades epistemológicas, a ponto de compreender que “[n]ão é fácil dar nome à nossa dor, torná-la lugar de teorização” (HOOKS, 2013, p. 102), ainda que, seja nosso investimento teórico-conceitual compreender que “[n]ão é fácil dar nome a nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (HOOKS, 2013, p. 103), seguimos.

A compreensão que temos nessa empreitada é que Anzaldúa (2000, p. 233) nos alerta que “[...] eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita”. Não é possível falar de epistemologia sem pensar quem são as pessoas que autorizam e validam o conhecimento científico. Shiva (2003) nos explica que os conhecimentos ocidentais foram considerados como universais. Desse modo, reconhecer que “[n]ascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles pró-

prios, colonizadores” também é um modo de problematizarmos que o conhecimento é passível de questionamentos (SHIVA, 2003, p. 21). Assim, estes escritos seguem na tarefa de desestabilizar as certezas e empreender uma analítica que reconheça a necessidade de discutirmos gênero, sexualidade e educação nos diferentes espaços que vivemos e entendermos que são temas que bailam em nossos cotidianos, atravessam nossas existências e são, aqui, palco para nossas reflexões.

### **A universidade como espaço político para o baile dos gêneros**

Como dissemos anteriormente, a Pandemia do Coronavírus confinou milhares de pessoas no Brasil e no mundo. Poderíamos, ingenuamente, pensar que as violências de gênero cessaram neste período, uma vez que a rua, o transporte público, os bares e o trabalho são espaços de abusos e violências contra a mulher e, agora, estão mais vazios. No entanto, não podemos nos enganar, pois a Pandemia agravou a violência doméstica e o feminicídio, uma vez que as mulheres ficaram ou ainda estão confinadas com o agressor (SANTOS, 2020).

Para além da violência física, o espaço doméstico, mas não somente ele, tem sido um local de violências emocionais, patrimoniais, morais e sexuais. A vida das mulheres corre perigo em qualquer outro espaço, mas o lar, que deveria ser um local de acolhida e potência para o crescimento feminino, acaba reverberando os pressupostos machistas que atravessam portões, muros ou sobem com os elevadores e as escadas dos prédios das moradoras. “Além disso, o espaço pessoal é um direito dos homens, e raramente das mulheres” (CASTAÑEDA, 2006, p. 183). Analisando a década de 1990 e início dos anos 2000, vemos que ambos foram marcados pelas políticas públicas que passaram a contemplar as relações de gênero e sexualidade na educação, o que atendia às ações afirmativas e às demandas dos movimentos feministas e LGBTQIA+, que arrombaram as portas das instâncias institucionais legisladoras da educação brasileira, exigindo que suas perspectivas de mundo fossem contempladas nos documentos oficiais deste campo.

A implementação desta agenda na educação brasileira; a implantação de políticas de formação de profissionais da educação na perspectiva de gênero, sexualidades e direitos reprodutivos; a menção ao tema em materiais didáticos e exames nacionais; a ampliação da educação sexual nas escolas; a normatização do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans em várias instituições e sistemas de

ensino e a inserção dessas dimensões em diferentes diretrizes educacionais são exemplos dessas conquistas (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4-5).

Vemos, portanto, que gradativamente, havia a construção ascendente da pauta educacional para as relações de gênero, porém os/as conservadores/as e os/as religiosos/as, inseridos/as pessoalmente ou por meio de representantes no Congresso Nacional, levantaram problematizações que distorceram projetos, ideias e concepções, ao mesmo tempo defenderam ideais de mundo como absolutos. Utilizando de sensacionalismo somado à distorção, foram, aos poucos, reduzindo as discussões e avanços sobre o assunto e agressivamente colocando em prática uma agenda política tradicional ancorada em “[...] princípios religiosos ‘não negociáveis’” (JUNQUEIRA, 2018, p. 2).

Juntos das investidas conservadoras, ocorreram movimentos estudantis, negros, feministas e LGBTQIA+ que ora em conjunto, ora de forma isolada, vieram na contramão das prerrogativas que defendiam o machismo, a homofobia, a transfobia, o racismo, o sexismo e a misoginia. Movimentos como “Fora, Cunha!”, em 2015, em reação ao “[...] projeto de lei (PL) 5069/2013, apresentado por Eduardo Cunha, cujo objetivo era dificultar o acesso de vítimas de estupro a cuidados médicos essenciais” ou a Primeira Marcha das Mulheres Negras, que mobilizou Brasília com 50 mil ativistas de todo o Brasil, podem ilustrar o que chamamos de coreografia de resistência diante do retrocesso. A organização rápida dos movimentos sociais passou a ser vital para assegurar os direitos já conquistados e que sofriam ataques das alas conservadoras do país (BOGADO, 2018, p. 29).

Vemos, nesta conjuntura, que as ruas e as redes sociais digitais têm sido fundamentais para a formação política das pessoas. Justamente por isso, a educação precisa estar alinhada às demandas sociais, fazendo das relações de gênero, das identidades e das diferenças assuntos cotidianos dentro das salas de aula, com a tranquilidade de quem luta contra a desigualdade e sem a sensação de perseguição, característica do ano de 2020 (PINHEIRO-MACHADO, 2019). Sobretudo, não podemos, neste momento, esperar pelas políticas públicas, pelo seu retorno e/ou reinvenção para assegurar que as relações de gênero e sexualidade sejam trabalhadas em escolas e universidades, pois a não institucionalização dos temas pode agravar as violências proferidas no cotidiano.

Accorsi (2018, p. 106) escreveu “[...] não há como esperar pelas políticas públicas e institucionalização do feminismo enquanto lutamos por isso. É preciso ação imediata frente às desigualdades e violências” e

como corroborou Takara e Teruya (2015, p. 1185) “[os/as] professores/as em formação precisam pensar sobre como a aprendizagem está relacionada com as liberdades e as regulações do processo educacional”. A emergência do trabalho educacional com a temática orienta nossas elucubrações neste texto. Entendemos que a sala de aula é um espaço de disputa por significado, nem sempre justa, afinal há relações de poder que colocam professores/as e alunos/as em patamares diferentes de oportunidade de fala, de razão, de autoridade, ou seja, existe uma ambiguidade no trabalho docente que articula autoridade e empatia. Entretanto, “[o]s valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo” (HOOKS, 2017, p. 237).

A ordem pode ser compreendida, pelos/as estudantes, como silêncio, mas também como adequação, como conformismo. Por isso, nem sempre as questões identitárias têm chance de fugir à norma, de escapar do que é reconhecido - e aceito - culturalmente, afinal as alunas e os alunos querem sentir-se parte, almejam respeito e temem ser foco de chacotas e estigmas sociais no cotidiano educativo. A fuga das identidades hegemônicas também não é permitida aos professores e às professoras, em razão da desautorização e do descrédito que sofre a profissão docente, ele e ela têm andado em linhas tênues entre a subversão, pois educar é um ato político, e a comodidade, para continuar fazendo parte do processo de escolarização (ACCORSI, 2018). A profissão docente tem sido historicamente exercida por mulheres, porque foi associada ao cuidado e à paciência, atribuições culturalmente delegada a elas (GATTI, 2010; ACCORSI, 2018). Por isso, entendemos que a desvalorização da profissão se deve ao fato de constituir-se como profissão feminina, caso contrário, ela seria respeitada e autorizada a moldar o mundo.

Portanto, se a docência é majoritariamente feminina, ela pode permitir que a pluralidade da categoria mulher ocupe o referido posto? Pode permitir que mulheres de diferentes orientações sexuais, geração, raça/etnia sejam professoras e, especialmente, deixem transparecer suas características identitárias? Não exatamente é o que discute Andrade (2012), uma vez que a sala de aula é generificada e acaba reiterando as mesmas estruturas sociais encontradas fora da escola, onde a pedagogia da violência delega à diferença o significado de absurdo. A autora explica que a escola não é uma ilha, pois dialoga com as concepções normativas que transcorrem em outras esferas. A professora travesti é aquela que recebe,

de um lado, a exaltação e o enaltecimento e, de outro, a violência e a dor. Isso porque a identidade da travesti é exibida na mídia como aquela que se esconde, que precisa viver nas linhas tênues entre a subversão e a adequação, como discutimos anteriormente. Sendo assim, algumas identidades docentes não estão autorizadas, pelo patriarcado, a aparecer na educação.

Em perspectiva próxima, a professora e o professor podem ser coniventes com a violência exercida pelos alunos e pelas alunas contra as identidades estudantis tidas como desviantes. O silêncio docente pode reforçar os estigmas, os xingamentos e a exclusão discente. Por isso, é compromisso docente enfrentar toda e qualquer forma de violência advinda e sofrida pelos/as estudantes (ACCORSI, 2018). É um compromisso político pedagógico interceder nas discriminações contra as diferentes identidades dos sujeitos educacionais, sejam eles/as professores/as, técnicos/as, alunos/as. O referido compromisso somente é possível se a professora e o professor tiverem consciência de gênero, de raça/etnia, de classe, de geração. Consciência que não vem pronta e acabada, não se nasce com ela, mas é construída durante a vida pelos diferentes acessos à cultura, o que pode ocorrer via mídia, pelo conteúdo das redes sociais ou pela família, mas também pelo processo de escolarização. No entanto, a tomada de consciência precisa ter respaldo na decolonização de certezas, de ideias pré-estabelecidas, que questionem as premissas ocidentais, machistas, brancas como fundantes do mundo todo.

A relação entre mídia e espaços formativos formais é direta e intrínseca, em razão de, na primeira, nem sempre ocorrer uma orientação sobre o conteúdo acessado e, na segunda, a orientação corre o risco de corroborar com as discriminações de gênero. Em outras palavras, as mídias e os espaços formativos dialogam, se atravessam, se conectam. “Identidades sexuais e de gênero das crianças são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como elas são nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas” (GUIZZO, 2013, p. 41). Por isso, tem-se discutido a importância de personagens negros/as e indígenas em filmes, novelas, animações, mas também nos livros didáticos, nos exemplos das aulas, nas referências de leitura e estudo, desde que não estejam designados/as aos espaços subalternos da sociedade. A representação é pedagógica, pode levar ao conformismo ou à emancipação (HALL, 2016; GUIZZO, 2013; ANDRADE, 2016).

Nas universidades, as representações podem compor o universo simbólico dos agentes educacionais a partir das cotas raciais, dos coletivos feministas, das referências bibliográficas presentes nos programas dos

componentes curriculares, cujos processos vão servindo de apoio cognitivo para a formação de indivíduos capazes de rever estereótipos, estigmas e representações. Assim, indicamos à escola e à universidade o papel de, no processo pedagógico, estimular o estranhamento das coisas, da vida, dos mundos, das verdades. A sala de aula, os corredores, os banheiros, as cantinas, as bibliotecas precisam ser espaços seguros para frequentadores/as, sejam professores/as ou alunos/as, um espaço de fortalecimento de estratégias de sobrevivências e resistências contra os múltiplos sistemas de opressão (HOOKS, 2017; GUIZZO, 2013).

Acompanhar a possibilidade de repensar a lógica, que faz a manutenção dos sistemas de opressão, é assumir o compromisso de estar em uma pedagogia do conflito (SANTOS, 1996) que se propõe a desestabilizar a aplicação de saberes nos espaços educativos, problematizar a lógica do conhecimento-como-regulação e assumir um trabalho de produzir conhecimento-como-emancipação. As perspectivas feministas e *queer*, bem como as proposições pedagógicas antirracistas e o comprometimento de uma ação não-fascista (TAKARA, TERUYA, 2015) corroboram para uma perspectiva pedagógica de uma ação analítica sobre os artefatos culturais, o que pode ser objeto de conhecimento no processo de educação formal. Amparadas pelas perspectivas ensinadas por Hall (2003), Accorsi e Teruya (2020) e Felipe e Takara (2020), compreendemos que as representações são construídas e os sentidos estão em disputa nas formas como somos capazes de ler e ensinadas/os a compreender os discursos e as narrativas circulantes na cultura.

Nessa proposição, Hall (2003) possibilita um estudo sobre as leituras de artefatos culturais problematizando a posição de negociação que é uma das possibilidades de uma educação que se filia às provocações de uma pedagogia do conflito por desestabilizar a lógica de um conhecimento hegemônico. A negociação propõe a revisão dos saberes, a possibilidade de ações educativas, que reinterpretam as formas de conhecer sobre os grupos sociais escolares, mas que não são compreendidos como partícipes da produção de conhecimento científico e a possibilidade de disputar pelas perspectivas multiculturais.

Ainda que as instabilidades e disputas do contemporâneo tenham produzido cansaço, transparência e dificuldades de problematizar os impactos das mídias nas vidas (HAN, 2017a, 2017b, 2018), problematizar a pulverização de representações de diferentes corpos e subjetividades corroboram com uma leitura diferente da maneira como se compreende às identidades contemporâneas (SIBILIA, 2012). Outras formas de ser

e de agir dividem espaço e tempo nas telas e provocam olhares para representações que em outros momentos foram invisibilizadas ou que os estereótipos limitavam a produzir a borda da normalidade que promove a visão masculina, branca, heterossexual, cisgênero, cidadina, eurocêntrica, capacitista e de classes abastadas.

Diferentes corpos e subjetividades nas telas são anteparos - ainda que frágeis, não exatamente plurais em suas complexidades e que nos exigem outras leituras e interpretações - para as formas de vida na contemporaneidade, as quais podem compor as universidades. Assim, na lógica entre cultura e representação, as possibilidades de ser, estar e agir comovem diferentes pessoas para o (re)conhecimento de diferentes perspectivas de narrativas homogêneas e hegemônicas que centralizavam a noção de pessoa nas sociedades ocidentais (KELLNER, 2001; HALL, 2016). A separação imaginada entre espaço educativo, mídias e sociedade é problematizada e questionada pelos Estudos Culturais e as perspectivas feministas e da teoria *queer*, por compreender que os espaços das mídias têm potencial pedagógico e corroboram com outras formas de entendimento do mundo, dos outros e de nós mesmos/as. Desse modo, dialogando com a perspectiva das pedagogias culturais, atuamos em uma proposta pedagógica que problematiza os discursos disseminados pelos artefatos culturais e que nos educam, nos interpelam e produzem ativamente compreensões acerca das identidades de gênero e sexuais (CAMOZZATO, 2012; ANDRADE, 2016; BUTLER, 2018).

A formação de professoras/es direcionada a problematizar as relações de gênero pode contribuir para que as universidades sejam palco das discussões que inscrevem as feminilidades e as masculinidades. A inscrição que desnaturaliza as representações de gênero oportuniza o debate sobre os modos como somos ensinados/as a compreender as identidades culturais, este também é um compromisso educacional emancipatório. Neste sentido, provocamos que não seriam necessárias disciplinas e temáticas sobre gênero e sexualidade se os/as docentes trabalhassem com as intersecções dos temas nas disciplinas ministradas. Da mesma maneira, não seriam necessárias legislações específicas de gênero se houvesse garantia dos direitos básicos à população. Entretanto, reconhecemos que tanto as políticas públicas, como a pressão dos movimentos sociais, como a existência de currículos e disciplinas sobre gênero e sexualidade se fazem indispensáveis para a mudança estrutural que propomos, em razão de indicar e reforçar a importância de defendermos as múltiplas identidades e diferenças.

Na quebra do conhecimento como regulação, orientamos que os corpos sejam vistos como projetos passíveis de alteração, cujas existências demonstrem sinais, códigos, sentidos e atitudes da cultura, que são apreendidos ao longo da existência, por meio das referências acessadas. Por isso, quanto mais plural o arcabouço cultural acessado, maior a possibilidade de criar marcas e códigos próprios de existir. Em outras palavras, defendemos que os significados não sejam apenas atribuídos pela universidade, pela mídia, pela família, pela igreja, pelo Estado, mas, sobretudo, sejam criados pelas pessoas sobre elas mesmas, que elas criem os códigos e as marcas afetivas, emocionais, corporais e comportamentais, o que se faz possível por meio da educação para as relações de gênero e sexualidade, em razão de compreender que ambos não são fixos e duráveis, são fluídos e construídos associados à história, à cultura, à política.

Reconhecemos a existência do discurso antigênero na educação, mas precisamos nos posicionar diante dele pela/para a formação emancipatória de alunos e alunas.

Não por acaso, na esteira da reorganização do discurso político e da reconfiguração dos cenários de disputa discursiva, a escola tende a ser colocada no centro de um debate público em que discussões de fundo sobre os problemas educacionais e os desafios relativos às garantias do direito à educação cedem lugar a tematizações voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica para a vida, aí compreendida a socialização para o convívio plural, cidadão e democrático (JUNQUEIRA, 2018, p.487).

Portanto, as universidades podem enfrentar às discriminações de gênero realocando o recorte identitário no centro das discussões acadêmicas com a justificativa de formar para o convívio plural e democrático. Ainda que as diferenças de gênero, de classe, de raça/etnia sejam produzidas na universidade, precisamos reconhecer que há apagamentos particulares feitos pelas instituições de ensino como se elas fossem ocupadas por pares homogêneos. Ressaltamos que a luta pelo poder também é simbólica, discursiva e coletiva e os/as docentes, nas ambiências formativas, podem contribuir com a composição de coreografias de resistências capazes de rever invisibilidades, colonialismos, distorções teóricas e tiranias que subjugam e fazem a manutenção do *status quo*.

### Considerações possíveis

Trabalhar com gênero e sexualidade na educação é paramentar meninos e meninas com conhecimentos para o enfrentamento da cultura do estupro, da violência doméstica, da homofobia. É trazer o que apresentam as telas em alta definição para o questionamento/estranhamento dentro do cenário educacional. No deslocamento de temas para dentro das escolas e universidades podem ocorrer choques entre as diferentes perspectivas apreendidas, o que não invalida, nem desautoriza a educação, uma vez que, como dissemos anteriormente, quanto maior o repertório do sujeito, maior a possibilidade de criação das próprias sinapses cognitivas e afetivas sobre a vida.

Para enfrentar as discriminações de gênero se faz indispensável a consciência de gênero, e as implicações políticas, sociais, culturais e econômicas que atravessam as identidades. Em outras palavras, são necessárias compreensões sobre os significados de ser, estar e existir que compõem os sistemas de representação, os quais podem corroborar com as desigualdades e com a manutenção dos privilégios ou, em perspectiva contrária, colocar em xeque as subalternidades e invisibilidades.

O sistema educacional não substitui as leis, as famílias, a justiça, nem a polícia, mas pode fortalecer a vida cotidiana dos agentes da educação, porque oferece munção intelectual ao nomear sensações, sentimentos, existências e, também, preconceitos e violências. A urgência deste trabalho se justifica, sobretudo, como direito a conhecer-se, a nomear as experiências vividas e pontuar que elas são possíveis, viáveis e não precisam ficar à margem, nem silenciadas na conjuntura hegemônica da educação. Trata-se, portanto, de um reconhecimento de si e do/a outro/a, que se torna pauta da educação como espaço coletivo, democrático e multicultural.

Como docentes, não estamos fisicamente nos lares para intervir imediatamente nas violências domésticas. Não estamos, também, no Congresso Nacional para legislar pelos avanços de uma agenda sobre gênero e sexualidade, mas atuamos nas salas de aula, nos projetos acadêmicos, coreografando pesquisas, cursos, aulas abertas às disputas de significado, onde as diferentes vozes sejam ouvidas, onde diferentes formas de existências sejam inventadas e reconhecidas. Assim, esperamos que nosso trabalho reverbere tanto nos lares como nas leis. O conhecimento como emancipação, defendido anteriormente, estabelece as coreografias de resistência por meio da revisão de estigmas, exclusões e invisibilidades, para que a educação seja palco contra hegemônico de representações identitárias.

## REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. **Professoras, levem mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à prática pedagógica filógena**. 2018. 159 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Fernanda%20Accorsi.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

ACCORSI, Fernanda Amorim. TERUYA, Teresa Kazuko. A pesquisa como ato reflexivo de coragem e disputa por significado. **Textura: revista de educação e letras**. V.22, n. 49, p. 190-204, jan/mar, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5206/3674>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais – uma cartografia das (re)invenções do conceito**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143723>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>>. Acesso em 13 nov. 2020.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**. n. 1. UFSC: 2000, p. 229-236. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em 15 nov. 2020.

ARAÚJO, Ana Paula. **Abuso: a cultura do estupro no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

BOGADO, Maria. Rua. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 23-42.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Caderno de Leituras. n. 78. Chão de Feira, 2018.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias - formas, ênfases e transformações**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49809>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

COSTA, Cristiane. Rede. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.43-60.

FELIPE, Delton Aparecido.; TAKARA, Samilo. NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE A SEXUALIDADE: EDUCAÇÃO, DIFERENÇAS E PROBLEMÁTICAS À FORMAÇÃO DOCENTE. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 138-160, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6363>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. BECK, Dinah Quezada. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed.Ulbra, 2013, p. 29-43.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: \_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003. p. 334-381.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**. Notas sobre o digital. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017b.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, São Paulo, set/dez, 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-1519-549X2018000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1519-549X2018000300004)>. Acesso em 13 out 2020.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior**: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: Silva, Luiz Eron da. et alii (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996, p.15-33.

TAKARA, Samilo. TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não fascista: problematizando a formação docente à Educação Básica. **Educação & Realidade**. v. 40, n. 4. Porto Alegre, 2015. (1169-1189). Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000401169&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401169&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 nov. 2020.

VIANNA, Cláudia. BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**. v. 46, e221756, São Paulo, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100558&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100558&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 nov. 2020.



## AS VICISSITUDES DA INDECÊNCIA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE A IMPERIALIDADE DE GÊNERO NA VIDA ESCOLAR<sup>1</sup>

### THE EVENTUALITIES OF INDECENCE: ETHNOGRAPHIC NOTES ON GENDER IMPERIALITY IN SCHOOL LIFE

Alexandre Manzoni<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo analisa fragmentos de uma pesquisa de pós-graduação em sociologia realizada em uma instituição de ensino na cidade de Porto Alegre, cuja temática versa sobre processos de subjetivação discente. O texto justifica sua pertinência em estudos de educação pelo modo como elabora seus inventários empíricos, articulando metodologicamente etnografia e análise documental, pelas quais desdobra um estudo de caso sobre gênero. Tem por objetivos a reconstrução socioantropológica das conexões entre normas e práticas escolares e seus efeitos nas possibilidades de constituição subjetiva de estudantes, evidenciar moralidades subjacentes em regras e práticas e expor a importância do corpo na escola. Como resultados, exhibe as condições pelas quais alunos e alunas experimentam relações com o corpo e a sexualidade a partir do gênero, evidenciando, sobretudo, as censuras sobre o feminino.

**Palavras-chave:** Escola. Processos de subjetivação. Corpo. Sexualidade.

**Abstract:** The article analyzes fragments of a postgraduate research in sociology, carried out at an educational institution in the city of Porto Alegre, whose theme is about student subjectivation processes. The text justifies its relevance in education studies by the way it elaborates its empirical inventories, methodologically articulating ethnography and documentary analysis, through which it unfolds a gender case study. It aims at the socio-anthropological reconstruction of the connections between school rules and practices and their effects on the possibilities of subjective constitution of students, evidence underlying moralities in rules and practices and expose the importance of the body at school. As a result, it shows the conditions under which male and female students experience relationships with the body and sexuality based on gender, showing, above all, the censures on the female.

**Keywords:** School. Subjectivation processes. Body. Sexuality.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 13 de novembro de 2020 e aceito em 18 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Sociedade e Conhecimento. Email: xandy.manzoni@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-0678>.

## Introdução

As linhas que seguem são fruto de uma abordagem empírica que tem por objeto os processos de subjetivação discente na instituição escolar. Trata-se de uma pesquisa de pós-graduação em sociologia cujo recorte permite a elaboração de uma análise relativa a questões de gênero presentes no projeto de escolarização. O trabalho de campo teve como palco uma instituição pública de ensino médio, na qual ingressei no ano de 2017 na condição de professor estagiário. A escola se localiza em um bairro de classe média e média-alta da cidade de Porto Alegre, próximo a região central.

O objetivo geral da pesquisa consiste em reconstruir as conexões entre as normas institucionais expostas no Plano Político Pedagógico e no Regimento Escolar e as práticas escolares, mostrando seus efeitos nas possibilidades de constituição subjetiva discente. Como objetivos específicos se interessa em: 1) evidenciar as moralidades subjacentes em regras e práticas descritas na narrativa escolar como ações pedagógicas; 2) explicitar a proeminência da corporalidade no processo de escolarização.

O trabalho justifica sua pertinência pelo modo como elabora seus inventários de análise. Ao realizar buscas por pesquisas que versam sobre a temática em plataformas como SciELO e Google Acadêmico percebi que o estado da arte, em geral, traz formulações analíticas baseadas em dados secundários e/ou produzidos sob métodos como a entrevista e o grupo focal. Em vista disso, me parece que o empenho pode contribuir desde uma outra perspectiva de produção de dados para uma análise atual dos processos de subjetivação de estudantes no interior das instituições de ensino. Além disso, a pesquisa inscreve seu escopo em campos de estudo como o das desigualdades de gênero e das práticas educacionais.

Em termos metodológicos articula etnografia e análise documental, desdobrando um estudo de caso sobre gênero. A escolha dos documentos considerou o fato de eles se constituírem como o núcleo normativo da escola, sobretudo o Plano Político Pedagógico, que exprime a *visão*, a *missão* e os *valores* escolares que asseveram as regras da instituição “para todos”.

Como interlocutores a pesquisa considerou tanto docentes quanto discentes, no caso dos últimos, tinham à época idades entre os 15 e os 18 anos. O recorte proposto trata de acontecimentos referentes a duas turmas, que juntas somavam 60 estudantes do segundo ano do ensino médio e nas quais atuavam 14 docentes. As turmas foram acompanhadas por um período de 6 meses em sala de aula com observações em todas as disciplinas, bem como nos demais espaços escolares. O fato de ter atuado como docente nessas duas turmas constituiu a motivação para acompanhá-las durante a pesquisa.

O ingresso e a permanência no campo estiveram sempre de acordo com as liberações chanceladas por parte da diretoria e coordenação pedagógica da instituição, assim como a permissão das docentes para que suas aulas fossem observadas. No caso dos estudantes, em sua maioria menores de idade, foram cumpridos os requisitos com as devidas autorizações assinadas pelos responsáveis legais, de modo a respeitar os estatutos que preservam a infância e adolescência.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, subsequente a esta introdução, explicita o problema de pesquisa, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos de pesquisa; na segunda parte apresenta as análises relativas aos dados produzidos; na terceira traz algumas considerações finais; e, por fim, o referencial utilizado.

### **A problemática, o quadro teórico e o percurso do método**

A estrutura de alteridade moderna se estabeleceu desde o início de forma dicotômica (FOUCAULT, 2017), não sendo diferente quando tratamos de gênero. Majoritariamente os usos de gênero são fundamentados pelo binarismo, embora inúmeras pessoas se identifiquem como não binárias. Há de ser reconhecido todo o debate acerca das permanentes dicotomizações de gênero que invisibilizam existências, entretanto, pelo fato de a instituição escolar pesquisada estar fortemente marcada por esse dualismo, decidi não suspender a ocorrência e analisá-la em seu mérito. Assim, entendi como adequado pensar o gênero numa perspectiva próxima aquela constituída por Joan Scott:

[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e homens (SCOTT, 1995, p. 75).

A obra *Vigiar e punir* (2013) exemplifica como se constroem cárceres para as identidades individuais que são no limite nossos próprios corpos docilizados. É por este motivo que o pensamento foucaultiano se opõe à identidade, considerando que o domínio se exerce mais facilmente quando so-

mos alvos fixos. A encenação na introdução de *A Arqueologia do Saber* (1995) antecipa a potencialidade de uma postura nômade, pela qual os corpos são remontados, reinventados, recompostos. O devir de uma subjetividade é corporal, não é o devir das essências, mas dos corpos dessubstancializados.

Minha tentativa é de tornar sólida a interpretação de que nas instituições escolares são possíveis enquadramentos corporais e comportamentais praticados com o intuito de produzir tipos de sujeitos e formas de vida. A ótica assumida descarta a possibilidade de ver a escola como o lugar no qual se encontram pensamentos ao invés de corpos. Isso porque, com frequência, a escola suspende (retoricamente) a corporalidade como parte dos seus processos pedagógicos ao promover a crença de que as ideias são o centro do seu labor.

Todavia, nós aprendemos na escola a controlar necessidades fisiológicas com as proibições para ir ao banheiro, independente do quanto isso seja incomodo. Os corpos são disciplinados pela forma como os alunos ficam sentados por horas na mesma posição, não sendo necessário pensarem A ou B sobre o fato.

O esforço de análise tenta explicitar que na prática é o corpo quem percorre a trajetória cercado por atos discursivos e relações de poder. É o corpo quem encarna as máculas, não o “espírito”. É o corpo quem cruza os espaços, que é tomado por intensos afetos, que altera e alterna as formas, que multiplica suas possibilidades estéticas e morais ao transmutá-las. O que está em jogo é a corporalidade dos estudantes e como seus corpos se articulam dentro de limites ontológicos.

Em vista do exposto, o problema de pesquisa foi assim definido: de que modo os discursos e as relações de poder integram as articulações entre normas e práticas escolares e quais seus efeitos nos processos de subjetivação dos estudantes?

Um processo de subjetivação é a forma como o sujeito transforma a si a partir dos conjuntos de possibilidades espaço-temporais de relação com o próprio corpo (CARDOSO JUNIOR, 2005). Significa que a nossa subjetividade é a corporificação de nossos encontros com as coisas que nos cercam, portanto, o campo dos possíveis de um sujeito está intimamente vinculado as condições com as quais seu corpo pode mediar suas experiências.

Por diversas questões, essa construção epistêmica do conceito de subjetividade diverge radicalmente das concepções que o compreendem como lugar de autodeterminação individual ou emanção de uma personalidade singular. Tendo em vista que a atribuição destes sentidos reverbera um substrato metafísico investido de *mitemas*, pelos quais a nossa “inte-

rioridade” descorporificada assume o protagonismo ao ressuscitar velhas fabulações coloniais que opõem o corpo, sempre objeto de escárnio, ao espírito, racional e elevado.

O discurso pode ser entendido como a construção de ideias, classificações e categorias desde um saber, como é o caso do saber pedagógico (FOUCAULT, 2012). A título de exemplo, a distribuição das notas escolares relacionadas ao desempenho dos alunos envolve, em alguma medida, classificações baseadas no discurso da pedagogia.

As relações de poder se referem a correlações assimétricas de força, e podem desdobrar sujeições de indivíduos e grupos por meio de práticas que não envolvam violência física (FOUCAULT, 1979, 2008). Na escola podemos visualizar o exercício do poder nas relações entre docentes e estudantes com base na autoridade professoral, na legitimidade dos conhecimentos científicos em detrimento dos demais, nas estruturas curriculares etc.

O interesse pelas práticas se baseou no fato de que elas representam a dimensão dos atos, como as disposições de espaço feitas pelas professoras em sala de aula (classes em círculo, em duplas, colunas etc.). Por práticas também entendo gestos que poderiam ser vistos como individuais e que, no entanto, possuem um caráter social como é o caso de irmos ao banheiro, comermos ou trocarmos de roupa. Esses atos costumam ser assimilados como práticas relativas a necessidades fisiológicas, contudo, em ambiente escolar, a ida ao banheiro requer uma autorização professoral inexistente em ambiente doméstico.

O tempo que um aluno demora no banheiro provoca reações tanto de docentes quanto de colegas, o ato de comer segue a mesma linha e, tanto a antropologia quanto a sociologia das disposições trabalharam exaustivamente a dimensão social do comer (BOURDIEU, 2007; ELIAS, 2011). Comer na escola se torna prática social, possui horários estritos e locais delimitados. As próprias diretrizes sobre o consumo de alimentos não acompanham as necessidades fisiológicas, sendo antes de qualquer coisa uma etapa pedagógica de promoção do autocontrole. Em vista disso, tomei a decisão de habitar metodologicamente esse universo de práticas desde uma perspectiva etnográfica.

A etnografia se constitui por um duplo movimento: primeiro, um distanciamento em relação aos próprios valores, de modo a compreender a alteridade; segundo, uma contraposição diante da possibilidade de condescendência idílica com o objeto. Princípio básico de um esforço etnográfico se dá pela necessidade de *estranhamento* por parte do pesquisador.

O estranhamento comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural (TURA, 2003, p. 195).

As reações dos sujeitos diante de nós, sejam elas de curiosidade, hostilidade, receptividade ou indiferença, são fundamentais para nossas análises. Elas dizem sobre como são organizadas as relações de poder no espaço e as concepções de mundo em jogo (CARVALHO, 2003). Por exemplo, “as concepções de masculinidade e feminilidade e da forte associação, no pensamento dessas crianças, entre mulheres, feminilidade e docência, de um lado, e entre homens, masculinidade e poder, de outro” (CARVALHO, 2003, p. 215).

Em *Tristes trópicos* (1996), texto seminal de Claude Lévi-Strauss, as observações do antropólogo sobre os Bororo e os Nambiquara indicam as possibilidades de um empenho etnográfico estabelecer reflexões sobre elementos como, por exemplo, diferenças culturais, distribuição espacial, língua, instrumentos, adereços etc.

O antropólogo francês consagraria práticas etnográficas pelo trabalho de campo, observação participante, diário de bordo/viagem, registro de experiências, descrição de fatos etc. Na segunda parte da obra, especificamente na seção intitulada “Como se faz um etnógrafo”, Lévi-Strauss calcifica uma das características mais potentes da etnografia: a capacidade de desconstituir aspectos metafísicos implícitos nos fundamentos epistêmicos dos pesquisadores.

Por outro lado, trabalhar com documentos enquanto método não teria razão de ser sem uma análise discursiva capaz de indicar as regularidades e a intensidade de alguns enunciados. Isso significou o escrutínio dos “eixos” normativos, essa parte do “como” de um método necessita de alguma cautela. Por eixos, entendo aquilo que está na esfera dos conceitos, como são os casos de disciplina, cidadania, humanidade etc.

De acordo com Manuel Sarmiento (2003), se considerarmos os documentos como textos projetivos precisamos compreendê-los como conjuntos de articulações intencionais. Entretanto, ao manusearmos estes artefatos devemos reconhecer que o produto das nossas análises é uma forma de reconstrução, de reordenamento dos sentidos que eclodem num discurso, algo ressaltado por Maria de Lourdes Tura:

[...] o que há é somente a interpretação; nada fala por si. Dar sentido aos dados, interpretá-los e buscar a coerência teórica são partes desse processo, que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas. Quando o pesquisador se distancia do campo e se envolve na interpretação dos dados tem por parâmetros os pressupostos teóricos a que o estudo se filia. Ou seja, os critérios de julgamento e as bases da interpretação estarão vinculados à tradição epistemológica que orienta o trabalho (TURA, 2003, p. 201-202).

Ao ler os conceitos empregados pelos documentos escolares percebi que os estudantes permanecem fechados em categorias. São as categorias articuladas as concepções do humano que fazem com que estejam vinculados aos eixos não apenas do ponto de vista cognitivo, mas estejam afetivamente vinculadas a essas projeções.

O que tentei elaborar foi uma arqueologia dos corpos textuais ao expor suas regularidades, relações de força e, principalmente, o quanto sustentam um *regime de verdade*. Numa determinada época o conjunto de objetos sociais que podem ser formulados estão de acordo com as possibilidades da linguagem, ou seja, de acordo com a época nós falamos sobre, há um regime de fala em que determinados conceitos se tornam objetos do conhecimento (FOUCAULT, 2007).

Por exemplo, o conceito de delinquência que emerge no século XVII numa trama de relações entre a instituição policial, os sujeitos estigmatizados (boêmios, ladrões, desempregados, doentes mentais, prostitutas) e os interesses do comércio (FOUCAULT, 2013). O conceito de histeria que hoje está obsoleto e desacreditado, em determinada época deixou as pessoas obcecadas sobre as mulheres.

No caso da escola o que está subjacente no seu regime de verdade é o conceito de “indecência”, que se estabelece desde as normas até chegar aos corpos dos estudantes. Tentando compreender o fenômeno de modo mais adequado, optei por realizar um estudo de caso. No estudo de caso consegui “entender e apreender de forma mais abrangente o lugar ocupado pelos estabelecimentos de ensino na vida dos alunos” (MAFRA, 2003, p. 110), e “investigar como as ações do corpo docente, dos ‘gestores escolares’ ou de outros atores colaboram na criação do tipo de clima escolar” (MAFRA, 2003, p. 116).

O estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”; ou então, como uma investigação empírica

que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes (SARMENTO, 2011, p. 137).

A partir do estudo de caso foi possível entender que a indecência não esteve sempre ali, embrionada, ou que ela fosse um objeto por si mesma. Pelo contrário, a indecência foi produzida como objeto do conhecimento por um regime de fala. Ao defini-la como passível de intervenção a indecência passou a existir. São as categorias, classificações e atos que produzem tanto a indecência quanto o indecente, não apenas na escala da fantasia, mas também das corporalidades pela articulação estabelecida entre *saber e poder*.

Supondo que todas as vezes que o docente faz um espelho de classe ele determina os lugares pelo “tipo” de sujeito que interpela, o que ele acaba produzindo é um efeito de realidade mediado pelo estigma. Se com frequência os alunos chamados de preguiçosos são negros, os com déficit de atenção são órfãos e os hiperativos não são heterossexuais é porque os professores podem julgar moralmente e justificar esse exercício de poder pela autoridade do saber pedagógico (BOURDIEU, 1998).

O que me interessou não foram palavras em si, mas as relações de forças subjacentes ao jogo das palavras. É a relação entre a escola e as instâncias em que as pessoas passam a falar com autoridade sobre. Interpelei os acontecimentos de forma a entender sob que *ordem do discurso* eles se colocavam, ao invés de perguntar sobre quanta indecência existia na escola. Tentei compreender em que trama de relações a indecência se tornou visível e quem estava autorizado a defini-la.

### **O tratamento analítico dos fatos**

O Plano Político Pedagógico da escola baseia seus eixos em três elementos: *visão, missão e valores*, operados por *marcos referenciais* (estatutos normativos). O conceito de *visão* é a pedra angular do projeto de escolarização, portanto, é nele que a análise se detém. A visão escolar, considerada imprescindível para o ensino-aprendizagem, exibia o seguinte:

[...] são necessárias algumas qualificações a ser desenvolvidas em cada aluno. Tem, portanto, uma **visão de homem** que seja capaz de construir a própria felicidade e de contribuir para a efetivação da cidadania plena, necessária para a felicidade coletiva. Estes atributos que constituem as finalidades do seu projeto educativo são: criticidade, criatividade,

ética, relacionamento humano, cidadania e conhecimento – trecho extraído do Plano Político Pedagógico – (MANZONI, 2018, p. 19, **grifo nosso**).

O trecho gera desconforto na medida em que elege, em termos projetivos, uma “visão de homem”. Obviamente, isso poderia se referir a pessoa, indivíduo, ser humano etc., mas o arranjo do Plano em conjunto dá conta de que o que está em jogo são produções prescritivas em relação às existências, desdobradas desde treinamentos corporais que performam o gênero. Isso pode ser percebido tanto pela continuidade do Plano quanto pelas posturas professorais que reverberam práticas voluntaristas com a gênese normativa.

O gênero, sendo uma produção social que distingue papéis e comportamentos apropriados para os diferentes sexos, se materializa na escola como uma categoria que está na própria ordem das coisas, que delas não se desvincula. Mesmo que a escola esteja baseada em conceitos como respeito, diferença e tolerância, quando se trata de gênero é preciso refletir sobre as formas como os jovens incorporam em outros espaços de socialização, por exemplo, na família ou na igreja, modos de ser e agir. Pois, foi verificável ao longo da pesquisa a cristalização de uma *alteridade radical* com a contribuição escolar.

A possibilidade de uma alteridade extrema foi considerada após um acontecimento observado na escola em que um aluno justificou seu comportamento ante as colegas por ser do sexo masculino e por sua família fazer parte de uma religião que “ensina a verdade” sobre o que “homens podem e mulheres não podem”. [...] exemplifica as possibilidades de legitimação presentes na escola em relação às disposições internalizadas em outras instituições, como é o caso da família, especificamente sobre a construção da masculinidade e da feminilidade. A escola, embora mantenha a laicidade em suas práticas e no Plano Político Pedagógico, possui uma capela com símbolos cristãos no interior de sua estrutura, o que possibilita a problematização de uma possível legitimação de “tipos de sujeitos” ou “tipos de condutas” em relação a seus “outros” também pelo viés religioso exterior à instituição (MANZONI, 2018, p. 21).

As normas, essas prescrições vencedoras do conflito, ao serem investidas das possibilidades de exercer poder por meio de seus administradores, promovem cobranças coletivas de seu cumprimento como se isso significasse “justiça”. As normas tendem a apagar as marcas da história pelas quais se hegemonizaram, produzindo um sentido unívoco aos corpos de que exige obediência, neste caso os corpos discentes individualizados e generificados.

[...] as regulações normativas que estabelecem os papéis de gênero são tentativas de tornar a questão impossível de ser questionada. Como resultado, gênero é um lugar perpétuo para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder (SCOTT, 2012, p. 346).

É dessa forma que a regra se mitifica como resultado do consenso, dificultando reivindicações que antagonizam com os seus princípios. Podemos mobilizar ao menos três efeitos que incidem diretamente nos processos de subjetivação discente a partir do modo como as normas estão dispostas na escola: o estímulo a desigualdades de gênero; a interiorização de aspectos político-ideológicos externos; a moralização das sexualidades.

No primeiro caso basta retomarmos a “visão de homem” do Plano Político Pedagógico. Trata-se da universalização de um padrão de existência em que “tanto o sujeito que se identifica enquanto o ‘homem’, como aquele que é seu ‘outro’, pensam a si e ao outro a partir de categorias estabelecidas por um regime discursivo” (MANZONI, 2018, p. 22). A possibilidade de constituição subjetiva nesses termos pode diferenciar os sujeitos em distintas gradações ontológicas, considerando o quanto o “outro” está “alheio as tramas do sujeito universal” (MANZONI, 2018, p. 22). Em último caso, as diferentes oportunidades, reconhecimentos, consagrações, em resumo, todas as diferenças socialmente constituídas sobre gênero são consumidas por um a priori naturalista.

Num segundo momento é preciso atentar para os atravessamentos socioculturais na forma político-ideológica. À exemplo as manifestações da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, que verbalizou de modo reacionário que “menino veste azul e menina veste rosa”<sup>3</sup>. Estes são elementos frequentes na contemporaneidade brasileira que chegam nas escolas por meio de projetos protofascistas como o *Escola Sem Partido*, assim como pela evangelização das instituições laicas. Isso permite que sejam registrados acontecimentos como o anteriormente citado, em que o aluno pelo fato de integrar determinada religião “fala a verdade sobre lugares de homens e mulheres”.

Nesse sentido, a interpretação levada ao limite é de que as formas de sociabilidade ao estarem intimamente articuladas com o tempo e o espaço pagam tributos as mudanças nas configurações do poder de Estado. Tanto pela simbólica “eu tenho cinco filhos, foram quatro homens, a

---

<sup>3</sup> PAINS, Clarissa. ‘Menino veste azul e menina veste rosa’, diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**, São Paulo, 3 de jan. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-dizdamares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 14/11/2020.

quinta eu dei uma fraquejada veio uma mulher”<sup>4</sup>, quanto pela dimensão prática de armar a população<sup>5</sup> num país com alto índice de ocorrência de feminicídio em ambiente doméstico.

Terceiro, esse quadro de assimetrias entre os gêneros não deixa de invocar o sexo biológico como fundamento para moralizar as formas de relação com o corpo pelo modo como são censuradas as manifestações de sexualidade dos discentes. A sexualidade é o conjunto dos “efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (FOUCAULT, 1979, p. 139).

As sexualidades, podendo atuar como dispositivos, permitem que os poderes sejam exercidos enquanto legítimos sobre os corpos eleitos como desviantes. Da mesma forma que gênero em termos binários constrói socialmente masculinidade e feminilidade como os pólos “normais” dos sexos, a heterossexualidade é o correlato naturalista daquilo que foi produzido por um regime de sexualidade.

À luz de alguns *truques de pesquisa* (BECKER, 2007) perguntei aos meus inventários empíricos como a escola adotava as regras em cada caso, e quais eram os privilégios e sansões para os sujeitos de acordo com seus marcadores sociais. O que tornou evidente que a instituição não aplicava as regras de forma literal “para todos”, mas de forma parcial e arbitrária para “tipos de sujeitos”, fato que repercutia concretamente.

Em uma das aulas observadas a docente disse para a turma: “o pessoal lá do fundo tem que ter os lugares escolhidos por mim” (MANZONI, 2018, p. 31). Essa era justamente a única professora que elaborava cotidianamente um espelho de classe e, sempre que o fazia, dispunha a sala de um lado com colunas de meninas e de outro com colunas de meninos.

Acontece que nos demais dias e disciplinas, quando autorizados a escolher seus lugares, os estudantes mantinham o padrão de organização do espaço em colunas segregadas por sexo. Quando perguntei aos estudantes se em algum momento haviam reparado no modo pelo qual a sala era dividida eles responderam que não, em seguida ficaram chocados sobre como não perceberam o fato.

---

<sup>4</sup> “Bolsonaro: ‘Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”. *Revista Fórum*, São Paulo, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 14/11/2020.

<sup>5</sup> LEITÃO, Leslie; SOARES, Paulo Renato. “Decreto de Bolsonaro que regulamenta uso e porte de armas no país libera compra de fuzil por qualquer cidadão”. *G1*, São Paulo, 20 de mai. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/20/decreto-de-bolsonaro-que-regulamenta-uso-e-porte-de-armas-no-pais-libera-compra-de-fuzil-por-qualquer-cidadao.ghtml>. Acesso em: 14/11/2020.

Na continuidade do Plano Político Pedagógico suas diretrizes informavam o que é “vetado aos alunos”. Ali eram desenhadas as implicações da “visão de homem” que fundamentava o documento. As inibições versavam, entre outras coisas, sobre vestimentas proibidas, descritas no plano como “roupas curtas, transparentes e **indecentes** (minissaia, miniblusa e shorts)” (MANZONI, 2018, p. 43, **grifo nosso**).

Ou seja, todas as restrições de vestimentas estavam relacionadas a roupas comumente associadas ao gênero e ao sexo femininos. Seria interessante pensarmos que estas proibições envolvendo padrões de indumentárias de um gênero específico dão vazão a dimensões morais, latentes ou não, de um princípio de sexualidade que prescreve uma austeridade corporal feminina. Essa me parece, sobretudo, a ideia subjacente ao conceito (ou injúria) de “indecência”, para obter dos corpos aquilo que deseja. Diante do fato questioneei “o que é ‘indecente’? O que o fundamenta, quais sentidos estão em jogo, qual moralidade? Quem fala, de onde fala, para quem fala sobre o que é ‘indecente’?” (MANZONI, 2018, p. 23).

Ilustrando com a crueza dos acontecimentos as possibilidades de constituição subjetiva dos estudantes, se torna indispensável abordar alguns registros feitos em diário de campo. As passagens remontam conversas entre as meninas, que se referiam a questões estéticas e apontavam angústias, cobranças e frustrações com a aparência física (MANZONI, 2018). Diversas eram as recomendações entre elas com a finalidade de proporcionar uma melhor autoestima, enquanto os meninos, simultaneamente, praticavam esportes no pátio da escola, expondo outra relação com o corpo, em tese despreocupada, ou ao menos com padrões de exigência menores (MANZONI, 2018).

Estes fatos não falam por si, já que estas “pressões” específicas escapam de uma interferência escolar. Entretanto, há um precedente aberto pelas regras escolares que cercam questões comportamentais do gênero feminino quando observada a rotina da instituição. Familiarizando a análise com o clima escolar destaca-se o seguinte:

[...] os alunos e alunas em geral mostravam-se muito curiosos sobre o que estava sendo escrito, questionavam se poderiam ler os resultados [...]. No entanto, estudantes de ambos os sexos e gêneros nunca se preocuparam, de fato, com o conteúdo daquilo que estava sendo escrito [...] Porém, em um dos momentos de observação no pátio da escola, uma das alunas diz: “eu acho que o professor está estudando o namoro adolescente”. E, a partir de então, as meninas presentes mudaram seu semblante, como quem questiona

a própria ação. De forma sutil, escapou um lapso de constrangimento entre as alunas que se olharam, enquanto para os meninos soou como piada (MANZONI, 2018, p. 43).

Uma retomada ao que é “vetado aos alunos” nos mostra que pelas normas não é permitido “[...] dormir, ler revista não orientada pelo professor, jogar, alimentar-se e namorar (namorar não será permitido em nenhuma das dependências do colégio)” (MANZONI, 2018, p. 43). Ao conectarmos as proibições de vestimentas relacionadas ao feminino, a “visão de homem” e o modo como o espaço se organiza desde uma segregação entre gêneros, vemos que a escola distribui entre o masculino e o feminino distintas possibilidades de relação com o corpo, atingindo diretamente os processos de subjetivação experimentados.

[...] dentre todas as regras burladas por estudantes, fossem meninas ou meninos, em nenhum momento transpareceu pelo comportamento dos(as) jovens um “juízo de si”, ou um receio das penalidades, exceto quando se tratou de uma manifestação de sexualidade das adolescentes, que notadamente se sentiram desconfortáveis, enquanto os meninos mantiveram-se despreocupados. Ou seja, a passagem do pesquisador com o diário de campo em mãos fez uma das alunas exclamar uma frase que impactou o comportamento de todas as meninas, constrangidas pelo fato de estarem abraçadas a outras pessoas. Enquanto em uma das aulas [...] um dos meninos trocou de camisa sentado na classe, no que a professora de forma discreta se colocou ao seu lado e disse: “a camisa é para trocar no banheiro”, sem que o aluno demonstrasse algum receio por penalidades estabelecidas (MANZONI, 2018, p. 44).

O que podemos ver a partir destes casos é uma inclinação a práticas morais que atrofiam as possibilidades de constituição subjetiva dos gêneros não masculinos. Todavia, embora esses processos reforcem uma estrutura hierárquica entre os gêneros não é menos verificável uma brutalidade que atinge também os sujeitos pelo fardo da masculinidade.

Tratando-se da aspereza do gênero em uma sociedade que busca fixar identidades, não é incomum observarmos a produção da feminilidade submersa na ferocidade da opressão masculina. Contudo, se pensarmos gênero em termos relacionais e não substantivos, seria preciso ampliar o debate acerca dos modos de produção da masculinidade, cuja zona pantanosa é a macheza.

O que circula a masculinidade em nossas sociedades patriarcais é uma exigência, desde muito cedo, para que os meninos sejam “homens de verdade”. A partir disso, são estimulados a protegerem a própria imagem

via comportamentos belicosos e violentos. Na escola isso se evidencia pela defesa da virilidade, sendo os meninos compulsoriamente envolvidos pela prática de esportes de contato físico e “brincadeiras” que envolvem batalhas corporais durante o intervalo. De acordo com Virginie Despentes:

[...] a virilidade tradicional é uma máquina tão mutiladora quanto a atribuição da feminilidade. Ser um homem de verdade - o que isso exige? Repressão das emoções. Calar sua sensibilidade. Ter vergonha de sua delicadeza, de sua vulnerabilidade. Abandonar a infância de modo brutal e definitivo: os homens-crianças não possuem boa reputação. Ficar angustiado pelo tamanho do pinto. Saber fazer as mulheres gozarem sem que elas mesmas saibam ou queiram lhe indicar como. Não dar sinais de fraqueza. Amordaçar a sensualidade. Vestir-se como cores discretas, usar sempre os mesmos sapatos grosseiros, nunca brincar com os cabelos, não usar muitas joias, nenhuma maquiagem. Sempre dar o primeiro passo. Não possuir nenhuma cultura sexual para melhorar o orgasmo. Não saber pedir ajuda. Ter que ser valente, mesmo sem ter nenhuma vontade. Valorizar a força, seja qual for seu caráter. Mostrar agressividade. Possuir um acesso restrito à paternidade. Ter sucesso social para poder pagar as melhores mulheres (DESPENTES, 2016, p. 23).

No entanto, esta dimensão de vital importância precisa ser mobilizada juntamente com o reconhecimento dos privilégios adquiridos objetivamente pelos homens ao performarem a masculinidade hegemônica. Principalmente quando respaldados por dinâmicas escolares que “dão fé” ao comportamento e status expostos pois, as regras escolares permissivas com essa masculinidade (ainda incipiente) são pequenezas quando comparadas com as benesses masculinas em arenas institucionais da vida adulta. Essa é uma sociedade em que ser homem permite.

Como dissera Foucault, “a regra é o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido” (FOUCAULT, 2008, p. 25). Ao olharmos as engrenagens escolares em conjunto, não surpreende que sua normatização prometa sangue e dor quando recorre a juízos sobre a “indecência”. Permitindo a proliferação de condutas masculinas sob a condescendência de um silêncio, que preserva o exercício do poder nas mãos de homens que encarnam a autoridade do *governo de si e dos outros*.

### Considerações finais

Em conclusão, gostaria de aventar o quanto a imperialidade do gênero nos processos escolares é capaz de transformar diferenças em desigualdades sociais brutais. Parece recorrente que o ser a partir do qual os

“outros” são definidos seja treinado desde a mais tenra idade e pelas mais diversas instituições, como no caso a escola, para o exercício do poder, da autoridade e por que não, da violência.

Em torno das demandas do gênero, vemos que as normas escolares puderam ser abstraídas ou burladas pelas práticas ao sabor das convicções morais. Tanto as regras quanto os atos circunscreveram suas rotinas tendo os corpos dos educandos como objeto. A produção da corporalidade feminina nos processos de subjetivação se deu como uma *anatomia política*, na qual se operou uma restrição a sexualidade das meninas por uma categoria de acusação, a indecência.

Observo que a dinâmica escolar não constituiu ao longo de todo processo uma visão de homem apenas no nível retórico, o que ela fez foi produzir os sujeitos na escala do corporal exemplar, pelo modo como (im)possibilitou os processos de subjetivação de estudantes de ambos os gêneros. Certamente, as impossibilidades foram distintas, tomando como base o fato de que o feminino representou o gênero cujo processo atribuiu o lugar destinado àqueles corpos que podem ser facilmente vilipendiados, enquanto o masculino figurou como aquele cuja majestade do privilégio se dá quase como uma segunda pele.

Por fim, defendo rapidamente que minha articulação entre subjetivação e gênero na escola pode ser sofisticada a partir das incursões dos demais pesquisadores interessados na temática. Sobretudo pelas possibilidades de produzir um artefato que dê vazão as potencialidades dos devires corporais de educandos e formas pelas quais os estudantes conseguem produzir fissuras nos arranjos institucionais.

## REFERÊNCIAS

BECKER, H. **Segredos e truques de pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

“Bolsonaro: ‘Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher’”. **Revista Fórum**, São Paulo, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 14/11/2020.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 185-216.

CARDOSO JUNIOR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2005, v. 18, n. 3, p. 343-349.

CARVALHO, Marília Pinto. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-222.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: uma história dos costumes vol. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEITÃO, Leslie; SOARES, Paulo Renato. “Decreto de Bolsonaro que regulamenta uso e porte de armas no país libera compra de fuzil por qualquer cidadão”. **G1**, São Paulo, 20 de mai. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/20/decreto-de-bolsonaro-que-regulamenta-uso-e-porte-de-armas-no-pais-libera-compra-de-fuzil-por-qualquer-cidadao.ghtml>. Acesso em: 14/11/2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Trad. Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MANZONI, A. **A instituição escolar e os processos de subjetivação discente**: discursos práticos e relações de poder. 2018 f. 51. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Ciências Sociais - UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189121>. Acesso em: 14/11/2020.

PAINS, Clarissa. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**, São Paulo, 3 de jan. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-dizdamares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 14/11/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1995, v. 20, n. 2, p. 71-99.

SCOTT, Joan Wallach. Os usos e abusos do gênero. Projeto História, São Paulo, 2012, n. 45, p. 327-351.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.





## GÊNERO E ETNOGRAFIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PESQUISAR NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

## GENDER AND ETHNOGRAPHY: THEORETICAL- METHODOLOGICAL IMPLICATIONS FOR RESEARCH IN EDUCATIONAL PRACTICES

Ileana Wenez<sup>2</sup>

Mariana Zuaneti Martins<sup>3</sup>

**Resumo:** Este ensaio procura refletir sobre as possibilidades de operar analiticamente com a categoria gênero, na vertente pós-estruturalista, em estudos etnográficos e suas implicações e decorrências para o modo de pensar o fazer científico. Destacamos o gênero não somente como uma categoria teórica, mas também como uma ferramenta analítica e relacional, entendendo, de forma não linear, seus desdobramentos educativos na organização da cultura e nas articulações de poder. Esses desdobramentos implicam desconstruir essencialidades e uma ideia hierárquica de verdade, natureza e conhecimento. Nessa direção, o gênero opera como uma ferramenta para produzir conhecimento, pois trata-se de um processo educativo por meio do qual problematizamos a nós mesmas e os modos de fazer pesquisa. O estudo traz uma experiência interpretativa do trabalho de campo que permite explorar as possibilidades das brechas produtivas etnográficas e suas implicações ético-políticas.

**Palavras-chaves:** Feminismo. Epistemologia. Metodologia. Pesquisa. Educação.

**Abstract:** In this essay, we aim to reflect on the possibilities of the use of gender as category, based on poststructuralist theory, in ethnographic studies, considering its implications and consequences for the scientific practice. We highlight gender not only as a theoretical category, but also as an analytical and relational tool, resulting in non linear educational consequences on culture and in an understanding of power as diffused and embodied in discourse. These aspects imply deconstruction of essentialities and a hierarchical idea of truth, nature and knowledge. In this sense, gender operates as a tool to produce knowledge, as it is an educational process through which we can be reflexive about ourselves and science. The study brings an interpretative approach of field work that allows exploring the possibilities the productive gaps that the ethnographic method and its ethical-political implications.

**Keywords:** Feminism. Epistemology. Methodology. Research. Education.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 14 de novembro de 2020 e aceito em 16 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Professora do Centro de Educação Física e Desportos e da Pós-graduação em Psicologia Institucional ambos da UFES. Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS) em 2012. Email:ilewenez@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3905-1900>.

<sup>3</sup> Professora do Centro de Educação Física e Desportos (Graduação e Pós-graduação), da UFES. Doutora em Educação Física (UNICAMP), em 2016. Email:marianazuaneti@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0926-7302>.

## Introdução

Tim Ingold (2014, p. 385) sugeriu que definir o fazer etnográfico é uma complexa tarefa. Pela sua faceta eminentemente concreta e por partir da interação presente entre etnógrafo e interlocutores, suas conformações podem tomar múltiplas formas e distintos caminhos. A definição das estratégias, a entrada no campo de pesquisa, o jeito de construir a interação e de envolver-se com os interlocutores e suas explicações são sempre decisões contingentes (LATOURET, 2006, p. 342). Assim, Ingold (2014, p. 385) assumiu, em uma abordagem abrangente, que fazer etnografia é falar e escrever sobre pessoas.

Quando se trata de escrever sobre pessoas, entendendo que elas são diferentes entre si, diversas clivagens se atravessam nas narrativas etnográficas, porque estão implicadas nas identificações que nossos/as interlocutores/as assumem. Por essa via, somos convocadas a descrever e interpretar questões locais, de classe, raça/etnia, cultura e, entre elas, de gênero. Tais marcadores possuem uma longa história de definições e de apropriações teóricas. Quando se trata do marcador de gênero, ao transcorrer nossos percursos de pesquisas etnográficas, acionar as definições teóricas ou as decisões metodológicas não é uma tarefa fácil e possui implicações metodológicas.<sup>4</sup>

Para refletirmos sobre esse caminho de decisões e seus desdobramentos, propomos este ensaio. O objetivo foi desdobrar as decorrências teórico-metodológicas ao operar com a categoria analítica “gênero” no fazer etnográfico. Tais considerações permitem oferecer algumas sugestões de como operar com tal categoria analítica em pesquisas etnográficas sobre práticas educativas.

Gênero é uma palavra que remete a todas as formas de construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos que operam na diferenciação de homens e de mulheres (MEYER, 2003, p. 9). A categoria gênero permite compreender que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social e culturalmente construídas, e não biologicamente determinadas (LOURO, 1999, p.9; MEYER, 2003, p.18; SCOTT, 1995, p.73). Gênero é a forma pela qual aprendemos a nos tornar homens e mulheres em uma sociedade. Isso significa compreender que existe um processo de materialização do gênero implicado na reiteração dessas

---

<sup>4</sup> Reiteramos que definições teóricas e decisões metodológicas são organicamente articuladas, de modo que sempre nos referimos ao embasamento teórico-metodológico da etnografia. Isso significa que, ao operar com gênero, nós o assumimos como um direcionamento do olhar para nossos objetos/ interlocutores/ contextos de pesquisas, o que influencia o que e como interpretaremos. Portanto, falar em referencial teórico-metodológico é tratar das lentes que usamos para conduzir conceitualmente e metodologicamente nossas pesquisas.

aprendizagens e desses comportamentos, que abre a possibilidade da cópia, da repetição e, ao mesmo tempo, do desvio (BUTLER, 2019, p. 209).

Colocar o foco no debate de gênero nos permite apontar as diferentes identidades dos sujeitos, atravessadas por outros marcadores sociais, como raça, classe, geração, entre outros, configuradas em um contexto histórico e social. Desigualdades que impregnaram o saber científico, as nossas epistemologias, os modos de fazer pesquisa e as nossas práticas educacionais e cotidianas.

A fim de contribuir para identificar algumas pistas sobre o fazer etnográfico engajado com o uso da categoria gênero, neste artigo apontamos algumas questões epistemológicas e metodológicas sobre o ofício da pesquisa. Do ponto de vista epistemológico, destacamos os desdobramentos desse uso da categoria em relação à noção de natureza e de verdade científica. Do ponto de vista analítico, ressaltamos a possibilidade de reconhecer as diferentes identidades na sociedade. Em termos das decorrências políticas, enfatizamos como a subjetividade feminista pode ser usada como ferramenta analítica, política, epistemológica e educativa. Por fim, destacamos alguns direcionamentos para olhar, ouvir e sentir os/as interlocutores/as no campo, como integrantes de uma sociedade atravessada pela diferença. Nossa proposta foi descrever algumas pistas e seus desdobramentos, para depois exemplificar como elas podem aparecer num campo de pesquisa. Com esse foco, nesse artigo oferecemos um ensaio de reflexão epistemológica e metodológica das articulações entre gênero e etnografia e, em seguida, apresentamos como exemplo a interpretação de uma cena de um estudo etnográfico.

### **Sobre a categoria: dimensão epistemológica**

Pesquisas de gênero e sexualidade sustentadas em teorizações pós-estruturalistas, como as de Foucault e Derrida, nos levam a diversas aproximações e estranhamentos. Esses estranhamentos provocam rupturas de concepções teóricas, afetivas e políticas, colocando sob suspeita as concepções de natureza e cultura, de educação e aprendizagem, de sujeito e de liberdade. Isso permite e exige que nós, como pesquisadoras, observemos de um outro modo os pressupostos teóricos promovidos pela Modernidade. Tais concepções, nos campos dos Estudos Feministas, Culturais e do Pós-Estruturalismo,<sup>5</sup> permitem compreender como as pesquisas científicas, assim como as lutas sociais, são contingentes, provisórias e históricas.

---

<sup>5</sup> Para maiores detalhes sobre Pós-Estruturalismo e Estudos Culturais, ver Marisa Vorraber Costa (2000), Veiga-Neto (1996), Tomas Tadeu da Silva (2000). Quanto a articulações entre Pós-Estruturalismo e Feminismo, ver Guacira Lopes Louro (1999) e Meyer (2000, 2001, 2003).

Discursos caracterizados como *naturais* e *hegemônicos*<sup>6</sup> que atuam na constituição do sujeito se configuram por meio de processos sociais e históricos. Essa construção age por meio de uma tecnologia de dominação, em que se estabelece o que precisa ser dominado, controlado e normatizado (FOUCAULT, 2002a, 2002b). Os estudos culturais e os estudos feministas compartilham um distanciamento a essas posições essencialistas de verdade, configurando-se como campos que estão em uma constante e intensa crítica interna e em contínua construção em relação ao objeto e à metodologia de pesquisa. Dagmar Meyer (2000, p. 21) entende que “são estudos engajados, os quais, mais do que buscar *a verdade*, preocupam-se com a produção de conhecimentos para compreender o mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e o atravessam”. Isso possibilita algumas implicações epistemológicas para a compreensão das diferenças entre homens e mulheres, conforme descreveremos a seguir.

Meyer (2003, p. 15) aponta quatro desdobramentos quando opera analiticamente com a categoria gênero. O primeiro considera que a produção de gênero está diretamente relacionada aos processos educativos. Esse apontamento permite problematizar as noções universais de homem/mulher e as de masculinidade/feminilidade. Tal visão afasta-se de uma ideia essencialista de sujeito e de educação, segundo a qual o que aprendemos em algum período da vida é inalterável em momentos posteriores; ou de que isso acontece unicamente em espaços formais de educação.

Portanto, esse desdobramento aponta para superar a noção de um ser único e de uma identidade fixa durante toda a sua vida. Como consequência, operar pela categoria gênero, a partir dessa leitura, é des-substancializar o conteúdo do masculino e do feminino, assumindo que mulheres são diferentes entre si, assim como os homens também o são. A partir desse pressuposto, é possível identificar e questionar os processos educativos nos quais meninos e meninas, homens e mulheres, aprendem as normas de gênero vigentes e também entender que esses processos não são “linear[es], progressivo[s] ou harmônico[s] e que também nunca est[ão] finalizado[s] ou completo[s]” (MEYER, 2003, p. 16). Esse aprendizado ainda ocorre por meio de diversas instâncias, além da família e da escola. Estamos nos referindo a diversas práticas lúdicas, corporais e/ou esportivas que permitem as aprendizagens de gênero. Nessa perspectiva, as pessoas, realizando qualquer atividade física ou lúdica, também aprendem a “ser” mulheres e homens dentro de um contexto cultural.

---

<sup>6</sup> Destacamos que usar as palavras em itálico foi um recurso que utilizamos para demonstrar nosso tensionamento com o sentido tradicional que as mesmas costumam carregar.

Como um segundo desdobramento, enfatizamos que gênero funciona como um organizador da cultura, o que possibilita analisar as diferentes maneiras pela qual estrutura-se o próprio social. Assim, abandonamos a ideia de papéis ou de funções masculinas e femininas, uma vez que entendemos que essas noções remetem a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e não viabilizam a problematização de que as mesmas são produzidas dentro das instituições e das práticas sociais. Além disso, podemos perceber como vivemos em tempos e espaços específicos com diversos modos de vivenciar nossa feminilidade e masculinidade. Ditas formas de vivenciá-las ainda são atravessadas por outros marcadores sociais, que podem se configurar distintamente segundo o momento da sua vida.

O terceiro desdobramento destaca o caráter relacional do gênero. Isso nos permite compreender que, simultaneamente, mecanismos que contribuem para formas de construir a feminilidade podem exercer configurações semelhantes para a masculinidade. Ou seja, os mesmos mecanismos operam tanto para homens como para mulheres. Isso permite analisar que os diferentes modos de realizar práticas de lazer ou esportivas são demonstrações de que o feminino e o masculino – e, com eles, a feminilidade e a masculinidade – são construções relacionais e interdependentes.

Nessa direção, podemos afirmar que os mesmos discursos narram homens como agressivos, competitivos e viris nas práticas esportivas posicionam as mulheres como passivas, não competitivas e/ou sedentárias e concorrem para que essa diferença seja entendida como natural. Processo que se repete e se reconfigura diariamente e de maneira não homogênea no espaço da escola, nas escolinhas de esportes, nas aulas de Educação Física ou nas brincadeiras das crianças.

Por fim, o quarto aspecto sinaliza para a articulação entre gênero e poder. Considerando essa articulação, as redes de poder estão envolvidas nos processos de diferenciação que possibilitam a classificação e a hierarquização de sujeitos em função de seu gênero. Esse desdobramento implica superar a compreensão de que homens e mulheres desenvolvem determinadas funções ou papéis na sociedade e compreender como os significados de gênero e sexualidade já legitimados operam configurando o próprio social, atravessando não só os saberes, as normas, como também as instituições. Ainda, permite afirmar que as identidades masculinas e femininas são produzidas e conformadas em uma articulação de gênero com outros marcadores sociais, como sexualidade, classe, geração, nacionalidade, raça/etnia, identificando, em cada contexto cultural particular, quais são mais valorizados do que outros.

Aqui entendemos que o poder não é exercido só de cima para baixo. Ele submete e disciplina, mas também é disperso, cria uma rede de forças e oferece resistências e linhas de fuga. Podemos citar, como exemplo, as diferentes atitudes/comportamentos/expressões das crianças quando vão na contramão daquilo que a escola estabelece como normas. Foucault (2002, p.146) desconstrói o sentido tradicional outorgado ao poder de opressor-oprimido, em que o poder é vertical. Não obstante, Foucault entende que o opressor exerce uma força, mas que, de certa forma, ela é negociada/aceita/rejeitada pelo oprimido.

Mas o que seria desconstruir? Desconstruir é um procedimento utilizado por Derrida (2001, p.47), que problematiza a construção permanente da oposição binária de dois polos: branco/negro, natureza/cultura, masculino/feminino etc. Esses polos se opõem e se diferenciam, mas estão em constante relação. Eles parecem ser rígidos, determinantes e *naturais*, mas o segundo polo sempre deriva do primeiro numa relação de poder, em que existe a lógica de dominação-submissão, que parece ser inalterável. A desconstrução dos binarismos permite problematizar a construção de cada polo, observando que cada um deles constitui o polo contrário, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é único, mas plural, internamente fraturado e dividido” (LOURO, 1999, p. 31). Assim, aceitar que a desconstrução é possível permite *rachar* a lógica de oposições binárias naturalizadas e compreender que essa mesma lógica foi construída marcando um lugar natural e fixo para o gênero. Nesse sentido, possibilita entender que essas construções não são rígidas, fixas e inalteráveis, mas hierarquizadas, construídas e históricas.

Além desses desdobramentos, é preciso destacar uma certa tríade ou linearidade que também está imbrincada. Segundo Louro (2004, p. 35), existe a premissa de que a um determinado sexo – no sentido de características biológicas – corresponde um determinado gênero (nas características de atributos sociais), e este, por sua vez, indicaria um desejo em relação à sexualidade. Assim, uma pessoa com corpo de mulher seria feminina e gostaria de homens. Essa sequência linear permite uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade, que opera reafirmando e repetindo a norma, na qual a lógica binária masculino/feminino se mantém e o corpo é identificado como de macho ou de fêmea. Nessa direção, espera-se que homens e mulheres sejam definidos de uma única maneira e que os desejos e as formas de viver a sexualidade possuam uma coerência interna (heterossexual). Mas essa ordem ou tríade não é segura e pode ser desafiada, trans-

formada e, inclusive, subvertida. Para mantê-la, diversos investimentos são “continuados e repetidos” e não são poupados “esforços para defendê-la [...] pois dita sequência não é natural, nem segura” (LOURO, 1999, p. 81).

Esses desdobramentos do uso da categoria gênero, numa perspectiva pós-estruturalista, direcionam-nos a considerar alguns aspectos no trabalho etnográfico. Por isso, na formação do/a pesquisador/a, é fundamental refletir metodologicamente sobre como se dá o processo de construção do campo e do direcionamento do olhar e da forja da problemática da pesquisa. Na medida em que tais questões são informadas teoricamente, esses desdobramentos fornecem pistas que podem contribuir para o fazer etnográfico. Por exemplo, torna-se possível analisar como os meninos e as meninas são inseridos/inserem-se em processos de aprendizagem de gênero no espaço escolar e quais significados atribuídos ao gênero são negociados, transgredidos e alvos de distintos agenciamentos entre acomodações e resistências. Com esses aspectos conceituais em tela, a seguir, demonstramos as decorrências metodológicas do uso do gênero como categorias analíticas.

### **Sobre as implicações teóricas e empíricas**

O tensionamento e a desnaturalização de uma lógica única de ciência, comprovável como discurso universal, são pontos centrais tanto para a compreensão dos efeitos das relações de gênero. Não consideramos a postura teórico-metodológica etnográfica a única possível, pois não buscamos a verdade, mas uma interpretação. Interpretar é dar ordem e sentido aos acontecimentos vividos (MAGNANI, 2002, p. 16). A antropologia busca compreender e interpretar pessoas em suas relações e em suas práticas sociais (LATOUR, 2012, p. 118). Isso significa que o olhar será direcionado para a dinâmica das interações, as transformações e as sedimentações. Se, em uma entrevista, capturamos uma fotografia das percepções dos nossos/as interlocutores/as, a metáfora correspondente é que na etnografia descrevemos as cenas, o filme, demonstrando suas regularidades, sua ordem, seu sentido, bem como suas discontinuidades e rupturas.

Clifford Geertz (1973, p. 17-19) afirma que a descrição etnográfica se reporta a uma descrição densa. Por descrição densa, ele não se referiu simplesmente à riqueza de detalhes estáticos numa cena, mas à riqueza da descrição das interações, das reações, dos sentimentos, das palavras, dos gestos e dos corpos dos atores. Isso implica que descrever é diferente de interpretar. Na descrição, demonstramos aquilo que, em uma cena obser-

vada, foi nos fazendo aferir sentido. Evidentemente, a descrição já é uma interpretação, porque se trata sempre de um recorte e de uma leitura de segunda mão sobre a prática do/a interlocutor/a. Todavia, é importante não congelar a descrição na nossa interpretação, porque, caso contrário, tornamos nosso leitor refém absoluto da forma como interpretamos, o que seria uma atitude pouco condizente com a forma mais “aberta” com a qual tratamos a verdade.

Se, por exemplo, na observação de campo, percebermos um certo desconforto ou uma não legitimidade da ordem de um professor diante das alunas, devemos descrever o ato do professor, a reação das alunas, incluindo, em nossa narrativa, que ações, discursos, posturas na prática delas foi causando desconforto e ausência de autorização da legitimidade daquele professor. É nesse sentido que a descrição é densa. Ao mesmo tempo, é essa ordem que colocamos na cena que é o movimento interpretativo. Ao longo de meses em campo, vamos ordenando essas regularidades em suas continuidades e rupturas.

A fim de conseguir compreender melhor o que fazem, pensam e sentem nossos/as interlocutores/as, é fundamental a construção de uma relação com eles. Nesse sentido, a entrada em campo é sempre um aprendizado, cujas regras não são ditadas por nenhum manual. Conforme Loic Wacquant (2002, p. 31), a entrada em campo pressupõe muitas vezes buscar os lugares do fazer cotidiano mais “banais”, fazer junto com os/as interlocutores/as, a fim de ganhar confiança e criar intimidade. Direcionamos que é um ofício artesanal, por ser uma construção contínua e cotidiana (MILLS, 1972, p. 239-241). Nesse olhar, fazer pesquisa é um trabalho de artesão que molda seus artefatos a cada dia, a partir de suas experiências de notas de leitura, notas de campo, *insights* e diálogos.

Portanto, não há um manual de como fazer o trabalho de campo. Trata-se de um constante aprendizado sobre esse ofício. Aprendemos lendo outras etnografias, fazendo nossa própria pesquisa e no contato com os/as nossos/as interlocutores/as. Além disso, podemos elencar algumas pistas, fruto da reunião das nossas experiências anteriores. Por exemplo: priorizar os diálogos e as narrativas dos sujeitos, tensionados sob diversos significados; refletir sobre os significados no plural e aqueles “sentidos” atribuídos pelos sujeitos; conversar com as pessoas e ouvi-las (incluindo aqui as crianças ou aqueles sujeitos que não são “alvo” da nossa pesquisa); e pensar na construção de um método artesanal e “microscópico”.

Algumas estratégias favorecem o desenvolvimento do trabalho de campo etnográfico, como priorizar instrumentos que favoreçam a escu-

ta dessas pessoas (por exemplo, entrevistas conduzidas como conversas informais). Por sua vez, essas estratégias são pensadas e criadas durante o percurso do desenrolar da pesquisa. Embora o desenvolvimento desse trabalho de campo seja um fazer artesanal, ele também é acompanhado de reflexões teóricas. Segundo Marilyn Strathern (2006, p. 23), o fazer etnográfico é, sobretudo, comparativo. Isso significa que comparamos aquilo que vamos compreender/analisar das diversas culturas ou sentidos atribuídos pelas diferentes pessoas que pesquisamos com o que lemos de outras pesquisas, ou do próprio contraste com a nossa cultura. O objetivo, portanto, não é atribuir um juízo de valor, mas, numa postura de empatia, alteridade e educação, problematizar a nós mesmos.

Para tentarmos ilustrar as implicações conceituais e metodológicas, traremos uma cena de campo que tensiona esses elementos. A cena descrita é fruto de um ambiente de treinamento de futsal para mulheres adultas. Embora não se trate de uma prática educativa sistematizada tradicional, ela permite perceber como relações sociais e de gênero classificam os corpos e produzem distintos e contingentes contextos para aprendizagem nas mais diversas instâncias da vida.

O ambiente descrito é composto, em sua maioria, por estudantes universitárias. Entretanto, há duas jovens do ensino médio e algumas mulheres já graduadas que ainda frequentam os treinos, que se desenvolvem no interior da universidade. A treinadora é uma estudante de educação física e amiga de boa parte das participantes. Embora esse ambiente tenha surgido como espaço de treinamento para campeonatos, a partir de um grupo que já se conhecia, ele foi tomando contornos de lazer e de aprendizagem, de modo que não havia um foco no desempenho, mas que as participantes tivessem prazer com aquela prática. Com isso, o ambiente tornou-se bastante plural, acolhendo mulheres que estavam iniciando na prática ou que treinavam em outras equipes, mas que, por alguma razão, preferiam frequentá-lo. A divulgação dos treinos foi em um jornal local, o que lhe conferiu essa abrangência ampla. A participação era voluntária e gratuita, por isso, havia mulheres de classes sociais distintas, brancas e negras, de faixa etária entre 15 e 34 anos. A frequência das participantes oscilava bastante, embora houvesse algumas que eram mais regulares. Em geral, as interlocutoras que ganham destaque na cena abaixo são as frequentadoras mais constantes.

É um excerto do registro de um dia de treinamento de uma pesquisa sobre a formação de treinadoras de futsal. A participação da autora que etnografou a cena se deu com a preocupação de compreender

como se dava a atuação da treinadora naquele contexto. Embora não seja esse o foco da pesquisa, esse evento narra a forma como as mulheres participantes e atletas do projeto se relacionavam entre si e se apropriavam e atribuíam sentidos de pertencimento e de participação naquele espaço:

Como sempre, as meninas chegavam e ficavam uns dez, quinze minutos conversando. Uma delas falava sobre o bar no qual tinha ido no final de semana; um outro grupinho falava da “pelada” de domingo do Bairro República. Além disso, sempre havia a presença da Selene, aluna da pós-graduação, que jogava muito bem futsal. Ela se integrava na quadra às meninas, mas, fora das quadras, preferia ficar reservada, sem interagir com aquelas conversas. Esses minutos iniciais poderiam indicar sobre o grupo: a presença de pequenos subgrupos de amizade ou “panelas”, e também a pluralidade de interesses, de razões e vínculos do pertencimento àquele espaço.

As “panelas” eram denominações que usualmente outras meninas davam para um grupo composto pela maioria das meninas que jogavam bem futsal e eram amigas. Elas costumavam se juntar para disputar alguns jogos ou campeonatos. Normalmente a acusação de que “tal time é uma panela” vem de quem não foi chamada e considera que teria mérito para jogar com aquela formação. Todavia, essa denominação foi apropriada de forma usual pelas meninas, que se autodenominavam uma “panela” e que se referiam a diversas panelas que dinamicamente se formavam durante o treino. Por exemplo, quando íamos dividir o time para um coletivo qualquer ou um “rachão” (isto é, jogo sem finalidades específicas de treino, só de lazer), logo essas meninas queriam jogar juntas, se mantinham unidas em seus vínculos de amizade, mas também de formar uma equipe que elas considerariam imbatível. Enfim, havia vários subgrupos de vínculo, que mudavam também dinamicamente.

O exemplo é Selene, uma atleta negra e tímida, que não se integrava muito nos momentos de “resenha”, mas sim durante o jogo (embora Selene também fosse daquela jogadora colaborativa, que não se importava em jogar no time que designássemos e ajudar as iniciantes). Todavia, o subgrupo que melhor se encaixava na denominação e autodenominação de “panela” era aquele que, via de regra, as meninas chegavam atrasadas e que ficavam na resenha antes do treino. Outra característica era sempre querer jogar juntas. Algumas delas tinham pouca paciência com as iniciantes, embora essa também não fosse uma exclusividade das meninas da “panela”.

A treinadora que conduzia o treinamento chamou as meninas e explicou o primeiro jogo. A princípio, dividiu o grupo em duas metades, as mais experientes e as menos experientes. Selene, entretanto, foi colocada para ajudar o grupo das menos experientes.

Conforme outras meninas foram chegando, foram completando as metades, de modo que algumas que eram experientes também entraram no jogo conduzido pelos auxiliares, o que gerava alguns pequenos conflitos. Thiara, por exemplo, ao entrar nessa metade, logo pediu para trocar. Thiara era uma atleta negra e do grupo das mais experientes, mas que não era tão integrada à “panela”. Ela parecia sem paciência com as novatas. Embora ela não brigasse, e até desse algumas sugestões, ela se recusava a ir buscar a bola quando as outras meninas perdiam o controle e, usualmente, se virava para a outra metade da quadra, demonstrando um desinteresse. Algumas vezes em que as outras meninas erravam, ela também não falava nada (incentivo, por exemplo) e olhava para cima, como se estivesse lamentando por estar lá.

Após algumas modificações, o jogo avançou em sua dinâmica e, já com 16 meninas no treinamento, a treinadora chamou todas elas e conversou sobre os princípios táticos trabalhados na atividade. Geralmente, as meninas da “panela” se pronunciavam mais. Além delas, uma outra menina da pós-graduação falava bastante. As meninas da “panela”, eram bem frequentes no treino e se sentiam à vontade, repetiam as discussões das sessões anteriores, bem como também faziam críticas quando a dinâmica da atividade não estava adequada. As pouco experientes dificilmente falavam e não foi diferente naquela sessão. A treinadora, então, dividiu o time para o coletivo. Chamou a atenção para o fato de que duas meninas adolescentes pediram para não ser inseridas no time porque precisavam sair e ir para a aula. Noelly, uma aluna relativamente nova, também pediu para não compor o time e ficou lá, no ginásio, assistindo à partida.

Então, a treinadora fez duas equipes para revezar. As meninas que começaram de fora, da “panela”, ficavam fazendo piada dos erros das amigas que estavam jogando. Elas pareciam não se importar/gostar de participar da brincadeira. Parecia uma demarcação de território, como se ser alvo da brincadeira gerasse um pertencimento positivo àquele espaço. Dentro da quadra, as meninas da “panela” se ajudavam entre si e, embora não fizessem o menor esforço para incluir as que não eram, também não as excluíam. Todavia, Thiara agia diferente. Por duas vezes reclamou com Marina quando ela errou um passe e uma proteção de bola. Ela reclamou e parecia nervosa, como se tivesse que jogar sozinha. Decidiu não passar a bola para Marina e segurar mais a bola em seu pé. A treinadora não interveio e as outras meninas não se pronunciavam. O time dela jogava praticamente em silêncio. Esse coletivo foi a parte mais tensa do treino, porque as sugestões de correção foram substituídas pelas piadas do grupo e o silêncio das demais meninas, com exceção de Thiara, cuja reclamação parecia tirar mais o direito à voz e à escuta. (D. de C.,<sup>7</sup>, 26-09-2019).

---

<sup>7</sup> D. de C, na pesquisa sobre formação de treinadoras no contexto de um projeto adulto de futsal de mulheres (os nomes nessa descrição são fictícios).

Dessa cena descrita diversas questões poderiam gerar caminhos interpretativos. O olhar da pesquisadora centrava-se em entender como as treinadoras interpretavam aquela situação específica e como negociavam com as participantes para colocar em prática aquilo que estavam aprendendo sobre construção de grupo no esporte coletivo. Todavia, algumas cenas pontuais podem ilustrar desdobramentos de um olhar teoricamente orientado pelo uso da categoria gênero.

Em primeiro lugar, como as próprias alunas reconhecem muitas diferenças entre elas mesmas. Essa percepção da heterogeneidade do grupo permite que nos afastemos de uma ideia de essencialização da experiência de ser mulher, como também da afirmação de que todas as mulheres são sensíveis e compartilham dos mesmos sentidos relacionados com o futebol, por partilharem das mesmas interdições culturais. Observamos a atuação de diferentes marcadores sociais de diferenças entre elas, numa articulação entre amizade, raça e habilidade. Isso é possível de distinguir na formação da “panela”, para qual o laço de amizade e habilidade pareciam ser requisitos necessários para a inclusão. A raça, articula-se particularmente nos exemplos de Selene e Thiara, que embora com habilidade, parecem ora estar dentro da panela, ora fora. O mesmo ocorre no momento da roda de conversa, embora Selene seja uma das alunas colaborativas e habilidosas, não reclama perante a treinadora e parece outorgar um silenciamento nas dinâmicas de negociação durante o jogo.

Em segundo lugar, podemos identificar os fatores que interferem na aprendizagem e na participação naquele espaço, em torno do que significa ser ou não parte da “panela” ou uma garota mais experiente no jogo. No caso desse exemplo, podemos nos perguntar: o que se aprende nos espaços das escolinhas esportivas ou dentro dos contextos da “panela”? Nesse grupo de meninas, a competição tem uma predominância em que não basta ser menina ou jogar bola para ser incluída: é preciso ter habilidade de experiência no jogo. Por esse motivo vemos diferentes movimentos que cada uma delas realiza.

Nesse espaço, as alunas aprendem “na pele” a necessidade de ter habilidade técnico-tática ou ser mais experiente. Essa aprendizagem não é formal e não é oficial, mas ensina sobre alguns elementos da forma pela qual cada uma vai se integrar ao treino. Habilidade parece ser um fator que ajudava a performatizar uma feminilidade futebolística naquele espaço que, corroborado pela cor da pele, possivelmente, criava tramas de hierarquias e exclusões. As meninas menos experientes resistiam a essa forma de exercer poder, permanecendo naquele espaço e demonstrando, ainda

que de forma silenciosa, seu não acordo com as exclusões promovidas no contexto do jogo coletivo. Vemos aqui como o gênero pode ser um organizador da cultura, definindo como todas essas aprendizagens circulam fluidamente e de forma atual.

Ainda vemos o elemento relacional do gênero, nos processos de diálogo, reclamações, recusas e silêncios. Destacamos, assim, o quarto desdobramento, no qual as relações de poder emergem. Vemos uma hierarquia de quem fala e em direção a quem. Certamente não será uma garota iniciante que questionará a dinâmica da treinadora, de modo que essa dinâmica interfere em quem fala e em quem silencia, em quem debocha e em quem resiste em não participar do jogo coletivo.

Notoriamente, há meninas que se sentem mais à vontade e que exercem um papel de referência, mas também de hierarquia frente às outras. Algumas delas, como Selene, por exemplo, flutuavam se acomodando entre distintos grupos, negociando com as formas pelas quais o poder era exercido em distintos momentos e se localizando em posições de maior hierarquia e autoridade. As resistências são identificadas desde as meninas que não jogam até Thiara, que reclama somente para suas colegas. São pequenas microrresistências que evidenciam uma hierarquia naturalizada naquele ambiente de treino.

A sucessão de cenas e a forma como as mulheres/atletas são narradas demonstram que, embora o futebol seja historicamente considerado masculino, elas se apropriaram dele. Ou seja, elas negociam e transgridem discursos contextos culturais. No entanto, assim como não se pode generalizar a impossibilidade e a dificuldade do acesso à modalidade, também não se pode considerar que todas elas tiveram oportunidade e interesse de se apropriar do futebol da mesma maneira, ou que essa identificação seja única e inalterável. Os sentidos são múltiplos, de modo que o gênero também não define como elas se apropriaram do futebol.

Salientamos que, essas reflexões são possíveis a partir do conjunto de observações, conversas e notas tomadas durante o trabalho de campo. Assim, vamos traçando uma rede entre as pessoas e suas ações, bem como atribuindo sentido e ordem a esses discursos e práticas. Implica, perceber regularidades, distinções, continuidades e rupturas. O processo de interpretação/escrita faz parte do processo etnográfico. O olhar buscando a forma pela qual essas pessoas dão sentido às suas vidas, as reapropriações e invenções cotidianas são elementos ricos numa interpretação etnográfica. Reflexões que dependem tanto da aproximação no campo quanto de um processo de distanciamento, para retomada das impressões, bem como para ordenar e dar sentido a todas aquelas observações caóticas.

Trata-se, de organizar as próprias teorias que as pessoas fazem sobre suas próprias vidas na rede em que vivem, partilham significados e transladam sentidos (LATOURE, 2012, p. 23). Evidentemente, não se trata de dar voz aos atores, porque é a nossa interpretação sobre suas interações e relações, mas de uma escuta atenta e empática sobre as teorias que elas mesmas constroem sobre suas vidas.

## Conclusão

Neste ensaio, procuramos articular o fazer etnográfico com a categoria gênero. Nosso intuito foi contribuir para a reflexão de algumas problemáticas teórico-metodológicas, considerando quais implicações podem ser identificadas para a ideia de natureza, verdade e produção do conhecimento, modos de educar a partir dos olhares pós-estruturalistas. Com isso, destacamos possibilidades para identificar as diversas identidades de várias minorias sociais e como algumas posições na sociedade se mantêm subjacentes a um silenciamento estrutural de gênero e poder. Estruturas que demarcam maneiras de fazer ciência, epistemologias dos procedimentos metodológicos e naturalizam a reprodução de práticas educativas fixas e cristalizadas.

Propomos utilizar o gênero como uma ferramenta teórica, analítica e política. Por essa via, os modos de fazer e produzir epistemologias são influenciados pelas escolhas teóricas que procuram tensionar naturalizações sobre a segregação e desigualdades sociais. A fim de ilustrar nossos argumentos, oferecemos algumas pistas para dialogar com o campo etnográfico de um modo, embora rigoroso, mas artesanal, buscando possibilidades metodológicas/interpretativas feministas.

Por fim, destacamos que etnografias no campo dos estudos de gênero, não só se apresentam como ferramentas de descrição e interpretação baseadas numa escuta atenta e empática aos interlocutores/as do campo de pesquisa, como também são processos educativos. Por meio deles, problematizamos nossas percepções acerca de nós mesmas e de nossa sociedade e cultura, assim como também passamos a ler criticamente nossas teorias e enquadramentos. Fazer etnografia é, portanto, ouvir, falar e escrever sobre pessoas, mas também olhar para nós mesmas e nos reaprendermos como mulheres assimilando novas explicações, teorias *e outras verdades*.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Tradução Veronica Daminelli e Daniel Yago França. São Paulo: N-1 Edições. 2019.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: M. V. Costa (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema (p. 13–36). Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2000.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2002a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes. 2002b.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.
- INGOLD, Tim. That’s enough about ethnography! *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383–395. 2014. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.14318/hau4.1.021> Acesso em 11 de Novembro de 2020.
- LATOUR, Bruno. Como terminar uma tese de sociologia: Pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). **Cadernos de Campo (São Paulo 1991)**, 15(14-15), 339-352. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50121> Acesso: 10 de Maio de 2020.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba. 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade, gênero e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de ciências sociais**. 17(49), 11–29. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf> Acesso em 11 de Dez. 2020.
- MEYER, Dagmar Estermann. **Identidades traduzidas**: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Edunisc & Sinodal. 2000.
- MEYER, Dagmar Estermann. A arquitetura de um regime de representação cultural: A escola elementar teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul (1909-1939). **Redes (Revista do Mestrado em Desenvolvimento Regional UNISC)**, 6(4), 53–73. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48690/30341> Acesso 2m 20 de outubro de 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e política. In G. L. Louro (Org.), **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. (p. 27). Petrópolis: Vozes. 2003.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar.1972.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, 20(2). 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em 5 de Julho de 2020.

SILVA, Tadeu Tomas da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica.2000.

STRATHERN, Marylin. **O gênero da dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade melanésia** (A. Villas-Boas, Trad.). Campinas: Editora da Unicamp. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências de sala de aula: Uma visão pós-estruturalista. **Educação & realidade**. 21(2), 161–185. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622/40625>. Acesso em 20 de junho de 2020.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002.



## TRABALHAR COM VIADAGEM NA ESCOLA, POR QUE NÃO? ANDANÇAS, PERCALÇOS E RESISTÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

### WORKING WITH HOMOSEXUALITY AT SCHOOL, WHY NOT? PATHWAYS, CHALLENGES AND RESISTANCE OF A BASIC EDUCATION TEACHER

Roniel Santos Figueiredo<sup>2</sup>  
Marcos Lopes de Souza<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir as mobilizações e desafios de uma professora da educação básica ao dialogar sobre diversidade de gênero e sexual na escola. Esta pesquisa se ampara nos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, e para a produção das informações empíricas foram realizadas entrevistas narrativas com a docente e observação participante de suas aulas. A professora Santos foi instigada a trabalhar com essas questões pelo seu contato com as pessoas LGBTTI+, as inquietações construídas em suas aulas após trazer o debate sobre diversidade de gênero e sexual e os processos formativos em que ela participou. Alguns desafios atravessaram o trabalho de Santos, como a presença do discurso religioso e, em alguns momentos, a falta de receptividade por parte dos/as alunos/as. Contudo, Santos insistiu nas discussões e os/as estudantes construíram novos olhares para a diversidade sexual e de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Ensino Médio. Docência.

**Abstract:** This article aims to discuss the mobilizations and challenges of a basic education teacher when talking about gender and sexual diversity at school. This research is supported by post-critical and post-structuralist studies and for the production of empirical information, narrative interviews were conducted with the teacher and participant observation of her classes. The Teacher Santos was encouraged to work with these issues due to her contact with LGBTTI+ people, the concerns built up in her classes after bringing up the debate on gender and sexual diversity and the training processes in which she participated. Some challenges have crossed Santos' work, such as the presence of religious discourse and, at times, the lack of receptivity on the part of students. However, Santos insisted on the discussions and the students built new perspectives on sexual and gender diversity.

**Keywords:** Gender. Sexuality. High School. Teaching.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 11 de novembro de 2020 e aceito em 15 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Professor do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia – UniFTC. Docente da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (2017). Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade – UESB. ronielbiologia@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1714-2614>.

<sup>3</sup> Docente titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Doutor em Educação (2007). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade – UESB. markuslopesouza@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7174-1346>.

## O contexto de produção do trabalho

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola se tornaram, na contemporaneidade, pauta de discussão de diversos espaços sociais. Algumas dessas instâncias voltaram os seus olhares e ações de forma proeminente, atacando qualquer sinal de discussão relacionada às construções dos corpos, gênero e sexualidades que destoem daquilo que esses grupos pregam em seus púlpitos e palanques. Neste contexto, reverberam discursos que fundamentam práticas de perseguições como é o caso do movimento “escola sem partido”<sup>4</sup> e da suposta “ideologia de gênero”<sup>5</sup> que, estrategicamente, desejam culpabilizar o/a professor/a que dialoga sobre essas questões em suas salas de aula.

Esses movimentos visam evitar uma suposta doutrinação que os/as professores/as estariam fazendo em suas aulas. Essa vigilância é mais expressiva às discussões sobre gênero e sexualidade, pois acreditam que dialogar sobre essas temáticas é propagar conceitos imorais que destruirão a hegemônica família tradicional criada por Deus. Essa falácia alcançou diversos espaços, sendo continuamente disseminada, como apontam Souza, Meyer e Santos (2019):

[...] Nos últimos anos, foram criados slogans, projetos de lei, textos e cartilhas que circulam em distintos artefatos culturais, ganhando adeptos, que simplesmente aceitam como “verdadeiras” informações distorcidas sobre as temáticas da Educação Sexual. Desse modo, por diferentes meios (digitais, políticos, familiares) são produzidas estratégias de tradução, multiplicação, distorção de conceitos e amedrontamento de docentes, discentes, famílias e todos/as que valorizam e reconhecem as diferenças. (SOUZA, MEYER, SANTOS, 2019, p. 773).

Ao fazermos essa contextualização inicial, talvez dê a impressão de que o diálogo sobre gênero e sexualidade nas escolas, em uma perspectiva de acolhimento da diversidade, tenha se tornado impossível. De fato, muitos/as docentes se eximem de discutir sobre essa temática por receio das represálias que possam enfrentar ou por concordarem com os posi-

---

<sup>4</sup> O Movimento Escola Sem Partido (MESP) tem como propósito evitar uma suposta “doutrinação política e ideológica”. Esse movimento deu origem ao Programa Escola sem Partido que ganhou relevância nos últimos anos com a proposição de uma série de medidas para impedir que docentes discutam em sala de aula temas que consideram ideológicos, principalmente relacionados às questões de gênero e sexualidade (SOUZA; MEYER; SANTOS, 2019).

<sup>5</sup> “Esse termo vem sendo utilizado, pejorativamente, para se referir aos “estudos de gênero” como um campo de propagação de representações e conceitos contrários aos valores morais, reforçados pela família tradicional hegemônica e por grupos religiosos radicais, por meio de uma suposta “conspiração mundial” (SOUZA; MEYER; SANTOS, 2019, p. 772). Cabe salientar que esse olhar não é reconhecido pelo campo dos estudos das relações de gênero, sexualidade e educação.

cionamentos acima mencionados (MOREIRA, CÉSAR, 2019; PENNA, 2018). Contudo, nas relações de poder há docentes que se aventuram nessas discussões e que resistem dialogando sobre as construções de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas e temos especial interesse em pensar essas suas vivências.

Neste sentido, algumas perguntas nos impulsionaram na escrita deste artigo: quais aspectos mobilizam professores e professoras a dialogarem sobre as questões de gênero e sexualidade? Quais os atravessamentos e desafios que perpassam a experiência de dialogar sobre essas questões na escola? Falar sobre gênero e sexualidade é uma escolha profissional e pessoal ou uma vocação intrínseca ao sujeito? São questões que nos moveram a escrever esse texto que objetiva discutir as mobilizações e desafios de uma professora da educação básica ao dialogar sobre as questões de gênero e sexualidade na escola.

A professora que protagoniza as cenas neste trabalho lecionava na educação básica há 35 anos e tinha 58 anos de idade na época da pesquisa (2017). É uma mulher negra, heterossexual, divorciada, umbandista, mãe de um filho e uma filha e realizava um importante trabalho sobre a cultura afro-brasileira, diversidade sexual e de gênero na comunidade escolar. Neste artigo, voltaremos o olhar para o seu trabalho com as questões de gênero e sexualidade.

No período da pesquisa, a professora era vice-diretora da instituição no período matutino e lecionava História no noturno. No corpo desse texto nos referimos a ela como “Santos”, nome que ela escolheu. Santos lecionava, desde 2004, em uma escola estadual localizada na cidade de Jequié-BA. Este colégio se situava em uma região periférica da cidade, era um espaço bastante valorizado pela comunidade do entorno, funcionava nos três turnos e ofertava os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conheci essa professora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA, em 2014, e todos/as nós aouvíamos relatar sobre o trabalho que desenvolvia sobre gênero e sexualidade, além de dizer dos desafios que enfrentava para a manutenção dessas discussões na escola. Nesse processo de escuta ficamos interessados em conhecer mais da sua história e vivência na educação básica.

Para a construção das informações empíricas apresentadas nesta investigação foram realizadas entrevistas narrativas com a professora Santos, com o intuito de ouvi-la sobre as suas vivências no que tange ao

trabalho com as questões de gênero e sexualidade. Com respaldo em Jovchelovitch e Bauer (2002), compreendemos que nesse tipo de entrevista emergem lembranças vivenciadas e reelaboradas, tendo em vista que as nossas memórias não são lineares e transcorrem de acordo com os nossos sentimentos diante dos episódios contados e descritos. Também foi feito um trabalho de campo com observação participante de algumas aulas da professora Santos com elaboração de um diário de bordo.

Neste sentido, ancorados em estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, operacionalizamos com os discursos evocados nas entrevistas, assumindo o enfoque de que a linguagem não se reduz apenas a um conjunto de signos que tem por finalidade a comunicação ou expressão de algum pensamento. Entendemos o discurso como uma posição de interação que se relaciona com o social e possui uma intencionalidade. Assim, nos preocupamos em pensar quais os discursos são evocados, os contextos históricos e socioculturais que os endossam e a posição de seus emissores. Percebemos, portanto, a linguagem como um constructo e construtora social vinculada aos contextos políticos, históricos e socioculturais que lhe dão condição de existência (FOUCAULT, 2002; MEYER, SOARES, 2005).

### **Um trabalho sobre a viadagem**

No primeiro dia em que fomos acompanhar o trabalho desenvolvido pela professora Santos na escola, ao chegarmos à entrada da instituição, enquanto aguardávamos o funcionário para que tivéssemos acesso, ouvimos ecoar vozes que, aparentemente, eram de rapazes conversando sobre trivialidades, até que em um dado momento um deles disse repetidamente: “Tu é viado, véi? Tu só pode ser viado!”. O outro retrucou: “Tá doído é? Lá ele, Deus é mais!”. Após entrar na escola não conseguimos avistar quem eram os sujeitos das falas, mas ali, antes mesmo de entrar, tivemos contato com as questões de gênero e sexualidade e os significados evocados quando as dissidências são utilizadas pejorativamente.

Parece que quando vamos à escola com a intenção de encontramos marcas de gênero e sexualidade, elas se apresentam mais facilmente, contudo, o que muda não é a frequência com que essas situações ocorrem, pois elas estão presentes todo o tempo, a mudança está no nosso olhar que se atenta às situações corriqueiras da rotina escolar, por isso, a importância de estranhar a nossa forma de ver.

Assim, neste artigo, lançamos um olhar de estranhamento para as situações que observamos e foram relatadas pela professora, que era

conhecida na comunidade escolar, dentre outros adjetivos, como a professora que trabalhava e vivia com a viadagem. Inclusive, diversas vezes ela teve a sua heterossexualidade posta em xeque, ao ser questionada por alunos/as e outros/as professores/as se ela era lésbica, já que dialogava sobre esses assuntos.

Neste sentido, utilizaremos o termo “viadagem” neste artigo para nos referirmos ao trabalho desenvolvido pela professora Santos com as discussões de gênero e sexualidade. Optamos por usar o termo utilizado pelos/as alunos/as por entender que a linguagem é produtiva de sentido e que qualquer outro termo que utilizássemos como sinônimo não daria conta de representar os significantes e significados produzidos por essa palavra, e, na perspectiva dos estudos *queer*, desejamos positivar o termo, em uma tentativa de desestabilizar e implodir os significados pejorativos que foram construídos sobre os signos viado – viadagem ao falarem da homossexualidade ou qualquer questão que lhe faça referência. Neste sentido, esse trabalho pode ser considerado como um constructo sobre a viadagem.

### **O que levou a professora Santos a falar sobre a viadagem?**

Ao refletirmos sobre o contexto anteriormente apresentado em que muitos/as professores/as se eximem de discutir sobre as questões de gênero e sexualidade, ficamos especialmente interessados em saber quais fatores mobilizaram a professora Santos em realizar essas discussões que ocupam, na maioria das vezes, a margem do currículo escolar.

Desse modo, trazemos as mobilizações dessa professora, aproximando-nos de suas vivências e articulações que a interpelam e se desdobram em sua prática pedagógica. Assim, questionamos a professora Santos sobre quais elementos a mobilizaram para a construção dessas discussões no ambiente escolar e ela nos respondeu:

Eu defendo a igualdade e por eu defender a igualdade eu termino defendendo também esses grupos. **Por que eu defendo tão fortemente também em relação à diversidade sexual? Porque eu sempre me vi muito próxima dessas pessoas, eu sempre fui procurada, de uma certa forma... sempre... eu sempre tive pessoas muito próximas de mim no meu caminho. É... [...] tive assim... essa facilidade em estar próximas dessas pessoas... dessas pessoas se aproximarem de mim... Eu sempre tive isso e isso terminava fazendo com que eu discutisse a liberdade, o direito do outro, a escolha do outro. A partir do momento em que as coisas foram acontecendo e**

**que eu fui fortalecendo também o meu conhecimento, foi me levando a estar cada vez mais fortalecida para a discussão que é uma coisa que eu acredito.**  
(Santos – Professora, grifo nosso).

A prática da professora Santos é direcionada pela crença na equidade de direitos. Esse discurso foi também percebido em suas aulas, pois ela argumentava que seus/suas discentes deveriam respeitar todas as pessoas, independentemente de qualquer fator. Além disso, neste trecho a professora aponta duas direções que são importantes na sua decisão de abordar tais questões: o contato com as pessoas LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneras, intersexuais e outras identidades de gênero e sexual) e a percepção do conhecimento como forma de fortalecer as suas discussões. No decorrer da entrevista, a professora Santos relatou alguns convívios com as pessoas LGBTQI+ que ela estabeleceu durante a vida.

Conviveu uma pessoa, uma travesti<sup>6</sup>. Durante algum tempo ela conviveu muito aqui em casa. Porque Ana<sup>7</sup> fazia aqueles cabelos, acho que é *mega hair* e aí ela fazia, ela arrumava o cabelo de Ana, trançava, tirava aquele negócio... colocava. Aí, ela me dizia assim para mim, me chamava de tia... “Tia, nós sofremos muito, nós somos muito desrespeitadas”. [...] Ela contava como ela era desrespeitada. Ela dizia quantas e quantas vezes as pessoas corriam atrás dela. Tinham relação [sexual] com ela, os carros paravam, botavam ela dentro do carro, quando terminavam não queriam pagar e aí o que eles faziam? Eles corriam atrás dela muitas vezes armados e ela tinha que sair dessa roda aí daqui da entrada do Pau-Ferro<sup>8</sup> correndo para se defender. Não foi uma, nem duas vezes. Ela chorava, Roni, ela chorava e contava o sofrimento dela, o sofrimento da família não aceitar. E dentro de casa, dos filhos, ela era a única que ajudava a mãe e, mesmo assim, a mãe, às vezes, não entendia. Ela era desrespeitada. Então o trabalho dela era o quê? Era trabalhar assim... cabelo. Ela trabalhava com cabelo muito bem. Aí, ela ficou uns 3, 4 anos aqui em casa, vinha, dormia. [...] **E aí, tudo isso terminava me aproximando mais ainda da discussão, quando eu via aquele sofrimento dela assim, uma menina boa.** Se ela achava que ela tinha que ser tratada como uma mulher, por que não? Eu não ia dizer para ela que ela era uma mulher ou não. Se ela achava que ela era uma mulher... e realmente no seu estereótipo era muito feminino, né? **E essas coisas todas terminaram me levando a refletir e ver assim. As questões, na realidade sobre diversidade sexual, elas precisam sim**

6 Utilizamos o nome de Rebeca para preservar a identidade dela.

7 Nome fictício utilizado para a filha da professora Santos.

8 Bairro periférico da cidade de Jequié em que a professora Santos e a travesti moravam.

**ser discutidas, porque na verdade estamos em meio a uma sociedade diversa e que nós não somos donos da verdade, que nós não temos o poder de determinar quem deve gostar de quem, quem deve se relacionar com quem** (Santos – Professora, grifo nosso).

Por exemplo, eu ainda nem discutia sexualidade quando um jovem<sup>9</sup> do meu convívio, agora não está tão próximo a mim por questões... hoje ele permanece na religião que eu estava e hoje eu me afastei mais, terminei me afastando... Mas, uma vez ele chegou para mim e falou assim: “Santos, eu quero conversar com você”. Eu falei assim: “tá!” Aí ele me falou assim, que ele queria ser padre. Eu percebia nele, né? Assim... um certo reservamento... eu percebia o jeito dele... Aí ele falou e eu disse assim: “você quer ser padre? Por que você quer ser padre?” Aí ele falou que ele queria ser padre para ele tentar resolver algumas questões. Aí eu falei assim: “como assim, eu não estou entendendo”. Aí ele abaixou a cabeça e ficou muito triste, mais triste do que ele já estava. Aí ele disse assim: “É muito difícil, Santos, a gente não ser compreendido pelos nossos pais”. Não que ele tenha dito diretamente que ele era homossexual... porque eu percebia que ele era... Então, naquele momento ele estava em um grande conflito, mas na fala dele, ele buscava o apoio em alguma coisa, sabe? Pela religião mesmo... condena, né? **E eu fiquei... Aquilo foi muito forte... aquele momento...** (Santos – Professora, grifo nosso).

Ao analisar as narrativas de Santos percebemos o quanto as vivências pessoais dela afetaram a sua profissão docente, contestando a ideia de que o pessoal e o profissional não se entrelaçam. Rebeca e Carlos foram pessoas que Santos conviveu em algum momento de sua vida. Ela compreendeu os processos transfóbicos vivenciados por Rebeca quando ela trabalhava como profissional do sexo e a transfobia intrafamiliar que causava vários sofrimentos diários em Rebeca. Os relatos trazidos por Santos também nos apontam as dificuldades de seu amigo Carlos em lidar com a homossexualidade, sobretudo com a incompreensão familiar, o que ele buscava refúgio por meio da escolha em ser padre.

Não só nesse, mas em outros momentos durante as entrevistas a professora Santos narrou a sua aproximação com as pessoas LGBTQTTI+ enfatizando o quanto esse contato lhe mobilizou a discutir as diferenças. Santos nos provoca a pensar sobre quem tem o controle sobre a verdade e como essa forma de governar os desejos e as relações gerenciam nossas vidas, causando dor e sofrimento em muitos/as de nós.

---

<sup>9</sup> Neste trabalho utilizaremos o nome de Carlos para o amigo da professora Santos.

A professora foi tocada ao perceber as marcas dos processos normatizadores que regulam, excluem e agridem as pessoas que possuem identidades de gênero e sexualidades dissidentes. Esse olhar perpassado pela empatia e alteridade põe sob suspeita os argumentos de que é preciso fazer parte do grupo estigmatizado para assumir essas discussões.

Podemos dizer que essas vivências com algumas pessoas LGBT-TI+ produziram experiências na vida de Santos. Tomando como base os estudos de Jorge Larrosa Bondía (2002), entendemos que a experiência é “aquilo que nos acontece”, como algo que se experimenta, que se vive de maneira singular e que passa a ter significância na vida do/da “sujeito/a da experiência”. É importante perceber que nós estamos envolvidos nas produções das situações, sendo assim, elas nos passam, tocame [trans]formam.

Ao fazer uma analogia com a figura do pirata, Jorge Larrosa Bondía (2002) diz que: “O/[A] sujeito/[a] da experiência tem algo desse ser fascinante [pirata] que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (BONDÍA, 2002, p. 25), e acrescenta, em outro texto, que o sujeito da experiência:

[...] é um sujeito vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. (LARROSA, 2011, p.7).

Pensar em experiência é se atentar aos processos de objetivação e subjetivação que envolvem as identificações que constroem os/as outros/as e a nós mesmos. É um processo de ficção que fricciona as vivências do/a sujeito/a. Dessa forma, a professora Santos, enquanto sujeita da experiência, foi atravessada pelas vivências que também lhe tocaram, pois nesse processo houve a sua [trans]formação. Ou seja, a experiência pode ocorrer de diversas formas, inclusive, a partir do olhar sensível para a história do/a outro/a.

Santos também nos contou sobre o momento em que tomou a decisão em assumir essas discussões em sua docência:

Na verdade, trabalhar assim... fazer discussão embasada em teóricos, porque eu sempre fiz a discussão, hoje eu paro para analisar assim... Eu sempre discuti. Mas é claro que eu não tinha, assim, esse embasamento que eu tenho hoje,

essa visão que eu tenho hoje. Mas eu sempre discuti nas salas pelo direito, pela igualdade. Eu tenho uma dinâmica que eu sempre fazia com os alunos na sala de aula. Eu me lembro que a primeira vez que eu fiz essa dinâmica foi em 2008 com a turma do 2º ano do ensino médio e aí... Essa dinâmica é assim: ela tem vários grupos, entre esses grupos tem grupos ciganos, indígenas e tem gay. Na época não tinha assim – não que hoje eu tenha um conhecimento – mas é mais ampliado, né? Aí eu fazia os papezinhos e distribuía em grupo nas salas e pedia que eles fizessem a discussão entre eles, o que eles achavam, se eles eram contra, por que eram contra, se eram a favor, como eles viam aqueles grupos todos, né? E também como eles viam esses grupos na sociedade, como esses grupos eram vistos na sociedade. E eu me lembro que o nome gay era o mais chocante, na hora que eles iam falar. Eles falavam, alguns eram contra e como sempre, a religião está envolvida, “por que a religião... Por que Deus disse assim... Por que o homem nasceu para a mulher e a mulher para homem... Que o homem não é para viver com homem, nem mulher com mulher”. Aí eu ia aumentando, eu colocava assim homossexual, como eu tinha descoberto que na sala tinha uma menina que era lésbica. Eu fui e coloquei lésbica e ia fazendo assim, pouco a pouco eu ia introduzindo para que tivesse a discussão. Aí eu ia fazendo as minhas observações. Quando foi para a lésbica, eu fiz a pergunta: “tem alguém aqui que gosta da pessoa do mesmo sexo feminino?” Aí, esse ponto foi um horror, né? Os alunos falaram assim: “Como é que a senhora fala isso, professora?” – Ave Maria! Foi um horror! Eu fiquei assim, olhando para ele... Aí eu falei: “por que não, gente? Nós estamos fazendo uma discussão? Por que não? E se houver – porque eu já tinha percebido – E se houver? Aí falaram: Ah, professora, é que não pode, é que é proibido, porque Deus...” Eu falei assim: “Olhe, tá certo, no olhar de vocês! Agora eu acho que nós estamos dentro da sala de aula, dentro de um colégio e por estar dentro da sala de aula, nós precisamos entender que existe, na sociedade, todos os grupos e que a gente precisa aprender a conviver de forma igual, um com o outro, respeitando as escolhas de cada um. Vocês não acham não? **Foi a partir desse momento que eu falei assim: “Eu vou discutir sexualidade”** (Santos – professora, grifo nosso).

Destacar os momentos em que Santos decidiu discutir essas temáticas é uma forma de desestabilizar o argumento corriqueiro de que há pessoas “naturalmente” mais preparadas para debater sobre essas questões, como se elas fossem vocacionadas em falar sobre a transgressão.

Neste sentido, entendemos que falar sobre sexualidade e gênero se estabelece no campo da escolha e decisão. Contudo, partindo da compreensão de que o sujeito é produzido também pelos discursos que tem

contato no decorrer de sua vida e que nossas “escolhas” também estão inscritas nesses processos produtivos, é pertinente questionar: o que leva uma pessoa a optar por discutir temáticas como essas? O que é preciso para que professores/as discutam essas questões?

São importantes indagações que contribuem com os processos formativos que objetivam mobilizar os/as docentes para esse debate. Ao retirar as discussões sobre sexualidade do campo vocacional é possível posicioná-las nos limites discursivos, ou seja, perceber as condições de existência dos discursos que produzem pessoas “capacitadas” para falar sobre essa temática.

Nos últimos séculos, especialmente a partir do final do século XVIII, houve uma proliferação dos discursos sobre a sexualidade, como afirma Foucault (1988). No entanto, mudou a forma na qual essa temática é tratada e as pessoas que estão autorizadas em falar sobre a sexualidade. Foucault ainda ressalta que “[...] estabeleceram-se, assim, regiões senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato ediscrição: **entre pais e filhos**, por exemplo, **ou educadores e alunos**, patrões e serviçais”. (FOUCAULT, 1988, p. 22, grifo nosso).

Assim, com a mesma intensidade que esses discursos foram incorporados ao cotidiano social, diversas formas de controle e normatização se infiltraram nas relações estabelecidas com a temática. Nessa ótica, escolas, famílias e igrejas assumiram a autoridade para falar sobre o sexo, definindo o que se pode ou não ser dito, feito e pensado pelos/as sujeitos/as. No processo de autorização há muitas represálias para que a escola não faça esse movimento, por se tratarem de temáticas consideradas perigosas, polêmicas e que podem contrariar os posicionamentos de algumas famílias, notadamente, as tradicionais (FERRARI, MARQUES, 2011).

Assim, na cena narrada por Santos, é imprescindível questionar: por que enquanto a professora estava falando da sexualidade hegemônica (heterossexual) ela não foi impelida, mas ao cogitar a possibilidade de que existam pessoas não heterossexuais no ambiente escolar as indagações e os “horrores” surgiram? Os posicionamentos dos/as alunos/as ao questionarem “*Como é que a senhora fala isso, professora?*” está no âmbito dessas relações “vigiadas” e ponderadas que estabelecem lugares e apontam quais perspectivas são viáveis de serem dialogadas. Esse questionamento e a expressão da professora ao falar da reação dos/as discentes “*Ave Maria, foi um horror*” apontam para o quanto a abordagem sobre os gêneros e sexualidades não hegemônicas se torna um fato extraordinário no cotidiano escolar, causando espanto e incômodos.

Notamos na narrativa de Santos como os/as estudantes acionam o discurso religioso cristão para justificar o impedimento em se falar sobre os gêneros e as sexualidades destoantes. O discurso religioso cristão é potente por se basear na “palavra de Deus”, um ser considerado como incontesteável. Essa é uma das principais marcas desse discurso: o seu caráter de inquestionabilidade, pois, na maioria das vezes, ele se encerra em si mesmo, utilizando aspectos bíblicos e dogmáticos diretamente vinculados ao que essas pessoas consideram como sagrado, em um processo de constante retroalimentação. Inclusive, este discurso se produz em um lugar de maior hierarquia que outros, rejeitando aqueles que reconhecem as diferenças.

Diante da hegemonia das religiões judaico-cristãs em nosso país, advindo do processo de colonização, mesmo em um espaço escolar que, a princípio deveria ser laico, o discurso religioso é tomado como a verdade que é utilizada, inclusive, para refutar e silenciar a professora Santos.

De forma geral, entendemos que este momento da prática pedagógica vivenciado por Santos a tocou de uma forma diferenciada de tantas outras vezes. A reação de incômodo e rejeição da turma frente às sexualidades não hegemônicas como a homossexualidade e a lesbianidade fez com que Santos se inquietasse e se instigasse mais por esses debates, ou seja, a recusa dos(as) estudantes a incomodou. No caso dela, a experiência que teve em sua prática pedagógica a mobilizou em se enveredar pelo trabalho com gênero e sexualidade na escola.

Ainda respaldados em Larrosa, analisamos a experiência como um atravessamento. Em conformidade com Larrosa (2011, p. 7): “[...] a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc.”. Um princípio necessário para que haja a experiência é assumir o risco da exposição, do toque e do contato. Com isso, a experiência de Santos em sua sala de aula, a instigou interiormente, gerou ação e mobilização.

Diante das inquietações construídas na convivência com algumas pessoas da comunidade LGBTTI+ e da experiência vivida em sua sala de aula, Santos passa a se fortalecer neste debate sobre gênero e sexualidade buscando respaldo nos cursos de formação continuada, como já dito por ela em um trecho de sua entrevista apresentado anteriormente.

Um dos primeiros cursos que ela participou envolto nessas temáticas foi o de “Formação de Professores em Direitos Humanos e Diversidade”, oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT)<sup>10</sup>, no ano de 2010, para os(as) docentes das escolas estaduais de educação básica.

---

<sup>10</sup> O IAT é um órgão administrado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia e tem como propósito elaborar e conduzir projetos de ensino e pesquisas educacionais e também de qualificação das(os) profissionais de educação.

Eles [Secretaria Estadual de Educação do estado da Bahia] custearam o curso um ano. Um curso maravilhoso. Maravilhoso! Aí eu fiz o curso, lá com a facilitadora. Ela disse “você agora vão fazer uma intervenção na cidade de vocês!” Quando ela falou isso eu não tive dúvida: vou falar sobre sexualidade! Aí eu fiz um esboço e mostrei para ela, mas eu disse: **“Ó pró, ó professora, mas eu não quero falar da sexualidade em si, heterossexual, que eu fale também sobre o hétero, mas eu não quero só direcionar...”**. Aí ela virou para mim e disse assim: “Então você vai falar sobre diversidade sexual, se você falar de diversidade você vai estar incluindo todas as identidades sexuais!”. Aí eu falei: “É isso!” (Santos – Professora, grifo nosso).

Essa formação narrada por Santos foi precedida pelo desejo dela em discutir a diversidade sexual. Dessa forma, apesar das contribuições formativas na decisão da docente em assumir essas discussões, o desejo antecedeu a formação. Ferrari e Castro (2013) percebem que os/as professores/as que buscam processos formativos sobre diversidade de gênero e sexual, geralmente, já lidam com as sexualidades dissidentes e são movidas/os pelo desejo de trabalhar com essas questões, seja para acolher/reconhecer e o/ou corrigir/normatizar. No caso de Santos, o desejo em acolher sobressaltou.

Durante a participação da professora Santos no curso de formação ela construiu um projeto de intervenção em sua escola que foi desenvolvido em três etapas: apresentação e discussão do longa-metragem “Longe do paraíso”<sup>11</sup>; pesquisa de campo com a comunidade escolar sobre a homossexualidade feita pelos/as alunos/as e uma oficina sobre diversidade de gênero e sexual com o Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié-BA, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Relações étnico-raciais e gênero (GEPSERG).

Em 2011, a professora Santos fez um curso de extensão intitulado “Formação continuada de educadoras e educadores nas temáticas relativas às identidades de gênero e identidades sexuais”, construído pelo GEPSERG. Neste curso, ela também realizou uma intervenção com uma de suas turmas de educação de jovens e adultos (EJA) na escola em que lecionava. Neste projeto ela dialogou sobre diversidade de gênero

---

<sup>11</sup> O longa-metragem “Longe do Paraíso” é de 2002 e traz a história de Cathleen e Frank, um casal branco heterossexual que representa a família tradicional de Connecticut nos EUA em 1957. Frank representa o empresário bem-sucedido, pai de família que provém economicamente a casa e Cathleen é a esposa que cuida do lar e da família. Isso é perturbado quando Cathleen flagra seu marido transando com outro homem, o que a desestabiliza. Diante da angústia e desespero, ela obtém ajuda de seu jardineiro Raymond Deagan, um homem negro, e ambos constroem uma amizade que é contestada diante dos conflitos étnico-raciais.

e sexual utilizando-se de dinâmicas e do artefato cultural Meninos não choram<sup>12</sup>. Ela também dialogou com a turma sobre saúde sexual e as relações de gênero.

Diante de tudo isso, nossas análises apontaram que as experiências vivenciadas por Santos ao interagir em sua vida pessoal com algumas pessoas LGBTQI+ e ao ter sido afetada em um dos momentos de sua prática educativa quando falou sobre sexualidades dissidentes a impulsionaram em buscar espaços formativos que contribuíssem para que ela ampliasse seu olhar sobre as possibilidades de se trabalhar com diversidade de gênero e sexual na escola. E quais foram os percursos e percalços que Santos vivenciou ao assumir esses debates?

### **As andanças e os enfrentamentos ao se trabalhar com viadagem na escola**

Após os primeiros passos, a professora Santos continuou sua trajetória em desestabilizar os discursos essencialistas sobre gênero e sexualidade que perpassavam o ambiente escolar na forma de projetos como o que desenvolveu durante vários anos chamado “Sexualidades outras” em que a cada ano debatia com diferentes turmas sobre diversidade de gênero e sexual e em suas próprias aulas quando notava a necessidade de dialogar sobre essas questões e de se posicionar frente as demandas associadas à lesbohomobitransfobia no espaço escolar.

Recorremos a uma das situações transcorrida na escola e narrada por Santos. Trata-se do caso de Virgínia, uma garota que assume a identidade lésbica e tem de enfrentar a lesbofobia por ter se apaixonado por uma das professoras da escola.

Tinha uma menina que, no primeiro ano dela na escola, ela assumiu que era lésbica e ela se apaixonou por uma professora. Menino, por uma professora<sup>13</sup> [...] que terminou não entendendo. Na verdade, talvez aquele sentimento que ela dizia nem era um sentimento... Eu achava assim que envolvia também família e tudo e terminou vendo naquela professora, assim o que ela gostaria de ter também na família, uma admiração... Mas ela não soube, talvez, separar e disse que estava apaixonada pela professora. [...] Esse caso foi de tamanho conflito dentro da escola que a professora

<sup>12</sup> O longa-metragem “Meninos não choram” estreou em 1999 e conta a história de Brandon, um jovem homem trans que, de início, não consegue se assumir como tal. No decorrer do filme, ele se apaixona por Lana, uma garota que mora no campo em Falls City. Brandon e Lana iniciam um relacionamento que é contestado pela mãe de Lana e pelos amigos Tom e John que descobrem a transgeneridade de Brandon. A partir daí, Brandon tem de enfrentar a transfobia, inclusive o estupro corretivo cometido por Tom e John.

<sup>13</sup> Carla é o codinome utilizado para nomear a professora pela qual a aluna se apaixonou.

espalhou para todo mundo dentro da escola e a menina terminou sendo exposta... A menina foi exposta perante todos os colegas professores, perante todos os colegas dela... que quase – quase a menina entrou em um estado depressivo – e aí aquilo que muitos autores falam, né? Aquele aluno que está sentando sempre sozinho, no final, lá no canto e ela sempre de cabeça baixa e eu ficava observando. – “Meu Deus, fulana sempre foi uma menina assim, por quê?” E aí eu fui me aproximando dela, me aproximando, me aproximando e um dia ela falou, né? E eu chamei a diretora e falei e contei o que estava acontecendo. A professora já tinha feito o sensacionalismo dela a ponto de chegar na DIREC [Diretoria Regional de Educação], na época, e a diretora na época da direc, orientou a Lúcia<sup>14</sup> que a única pessoa em Jequié que tinha respaldo para fazer a discussão para conversar com a aluna e com a professora era Marcos<sup>15</sup>. Aí Marcos foi chamado na escola e Marcos conversou com ela, né? Com a menina. A menina chorou muito, né? E conversou com ela e conversou com Lúcia depois para que procurasse o que ela gostasse mais de fazer. Ela adorava handebol e terminou até colocando ela na UESB para praticar esporte. Como ajuda mesmo, como auto ajuda. Porque a gente ficou muito preocupado que ela pudesse até praticar o suicídio. Ela terminou um dia falando com a colega, do sentimento de ridícula que ela ficou.” (Santos – professora).

No caso elencado, a atitude da professora Carla demonstra a necessidade que ela tinha de desvincular a sua imagem da garota lésbica. O incômodo da professora Carla, possivelmente, parte do pressuposto de que se ela produziu um desejo em outra mulher haveria algo “errado”, pois enquanto mulher Carla se produz para ser desejada por homens.

O distanciamento de Carla em relação à Virgínia pode ser analisado como uma forma de reiterar a heterossexualidade de Carla e negar uma possível lesbianidade, pois caso ela não o fizesse, abriria precedentes para julgamentos de toda a escola em relação à sua sexualidade. Sobre essa questão, Louro nos diz:

[...] como se a homossexualidade [e a lesbianidade] fosse[m] “contagiosa[s]”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos[/as] homossexuais[/lésbicas]: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2007, p. 29).

Sobre essas questões, é possível perceber o quanto o ambiente escolar pode ser hostil para as pessoas LGBTTI+ que assumem a sua expressão sexual ou de gênero. Como aconteceu com o caso relatado por

<sup>14</sup> Lúcia é o nome fictício dado a diretora da escola em que Santos trabalhava.

<sup>15</sup> Marcos é professor titular da UESB, *campus* de Jequié-BA e trabalha com as discussões de gênero e sexualidade.

Santos, o fato de ter a sua orientação sexual exposta para a comunidade escolar propiciou com que Virgínia fosse vista de outra maneira. Assim, após o ocorrido, a afetividade que Virgínia expressasse por outras garotas já não seria entendida como uma atitude “normal” entre meninas. Há, nesse sentido, uma absolutização da identidade de Virgínia, como se por ser lésbica ela fosse desejar todas as garotas, não podendo mais ter vínculos de amizade “desinteressados” com elas.

Esse contexto relegou o silêncio e a solidão àquela garota, a ponto dela pensar em suicídio. Nesse sentido, questionamos: qual a aprendizagem que a comunidade escolar teve com a atitude da professora Carla? Aprenderam a estranhar aqueles/as que desejam pessoas do mesmo sexo/gênero e a naturalizar a heterossexualidade.

Em uma pesquisa feita por Torres (2018), ela identificou uma política da heteronormatividade que produz, dentre outras coisas, a lesbofobia na escola. Algumas das estudantes lésbicas que ela entrevistou eram humilhadas, xingadas e expostas na escola, especialmente pelos meninos. Havia também o olhar acusatório de alguns/algumas docentes em relação a elas. Os dois casos mais emblemáticos da pesquisa foram: o de um dos professores que assediava uma das estudantes lésbicas e defendia o discurso de que a lesbianidade era uma desordem da sexualidade passageira e que poderia ser corrigida por uma intervenção sexual masculina e de um diretor de uma escola particular que ao saber sobre a identidade lésbica de uma das alunas, disse que ela deveria arranjar um namorado ou teria de deixar a escola.

Ainda pensando sobre o relato, percebemos o quanto a professora Santos foi sensível à situação vivenciada por Virgínia. Como a própria Santos narra, Virgínia era uma menina alegre e participativa nas aulas, todavia, estava cabisbaixa e isolada de seus/suas colegas. Havia algo estranho e, ao dialogar com Virgínia, Santos identificou que ela se sentia angustiada, ridicularizada e triste por ter sido exposta e constrangida na escola diante de sua identidade lésbica e por estar apaixonada pela professora Carla.

Sabemos que se trata de uma situação conflituosa, no entanto, Santos agiu a fim de diminuir a exposição de Virgínia e, ao mesmo tempo, dialogar com ela para evitar um possível suicídio. É comum em casos como esse, a escola repreender a/o estudante, suspender das aulas por um período e comunicar a família sobre o ocorrido. No entanto, neste caso, ao dialogar com a diretora Lúcia e o professor Marcos, Santos atuou para fortalecer a autoestima de Virgínia a fim de que ela não se rejeitasse e soubesse lidar com o sentimento que tinha pela professora Carla.

Para além do caso descrito, a professora Santos também nos narrou como os/as discentes foram lidando melhor com as temáticas de gênero e sexualidade ao longo do tempo:

Engraçado, Roni que, à medida que as coisas iam acontecendo, eles iam mudando o olhar deles em relação à diversidade sexual, mesmo eles achando que a bíblia condena, no caso, a homossexualidade, mas eu achava que a sociedade não deveria pensar desse jeito, deveria respeitar a escolha de cada um. Eu achava isso fantástico. **Por que eles diziam assim: “professora, eu não concordo porque a Bíblia diz isso e isso e isso... Agora eu acho que... por que eu tenho amigo que é, eu tenho amiga que é... que tem que ser respeitado a escolha de cada um”. Então à medida que a gente ia fazendo a discussão eles iam se empoderando dessas discussões e iam modificando também o pensamento deles e isso terminava me dando cada vez mais assim, me encorajando para que eu continuasse fazendo as discussões** (Santos – professora, grifo nosso).

De alguma maneira, o trabalho desenvolvido por Santos mobilizou as/os estudantes a construir um novo olhar para a diversidade de gênero e sexual, embora continuem investindo na bíblia como a palavra de Deus que condena a homossexualidade. Os/As estudantes assumiram que têm amigos/as LGBTTTI+ e que devem reconhecer o direito de cada um/uma em vivenciar sua identidade de gênero e sexual. Talvez entendamos esse pensamento como contraditório, todavia, esse olhar híbrido marcado de um lado pelo discurso da homossexualidade como pecado e de outro como uma possibilidade de escolha das pessoas possa possibilitar alguma forma de escape frente à lesbohomobitranfobia, mesmo que ainda limitada.

### **O que o trabalho da professora Santos com a viadagem pode nos ensinar?**

Na narrativa de Santos notamos que a sua mobilização para o trabalho com a viadagem se deu por meio da articulação entre o seu contato com as pessoas LGBTTTI+, o seu desejo em trabalhar com essas temáticas, as inquietações construídas em suas aulas após trazer o debate sobre diversidade de gênero e sexual e os processos formativos em que ela participou.

Essa trajetória construída pela professora Santos ao longo dos anos, ao trabalhar com a viadagem, conferiu a ela, a princípio, o estigma de alguém que intencionalmente transgride as normas postas para a abordagem do gênero e sexualidade na escola, já que ao sexo foi destinado o mutismo. Por outro lado, ela goza daquilo que Foucault chamou de “be-

nefício do locutor”, ou seja, “quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura” (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Nesse sentido, ao trabalhar com essas temáticas, a professora Santos desestabiliza o cotidiano escolar, desordena as vivências das pessoas que têm contato com o seu trabalho docente, lhe conferindo destaque na comunidade escolar em uma relação ambivalente de rejeição e aproximação. Santos nos diz sobre esse destaque dado ao trabalho dela:

Aí eu tô chegando a conclusão que é por isso, pelas nossas ações, pelas nossas convivências, pelas nossas brigas, pelas nossas lutas. Mas, embasado em algo que a gente acredita e eu acho que os nossos exemplos talvez, muitas das vezes, eles dizem muito mais do que embates em determinados momentos (Santos – professora).

Concordamos com a professora Santos que as nossas lutas são importantes e produzem efeitos, mesmo que, muitas vezes, precisemos recuar, redirecionar a nossa prática, reavaliar os nossos enfrentamentos e modificar as nossas formas de agir para que as resistências sejam mais efetivas, como também ocorreu com Santos, na sua trajetória em trabalhar com a viadagem.

## REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p. 20-28, 2002.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato. “Quem está preparado pra isso?” Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: PR; v. 8; n. 1; p. 295-317, jan./jun. 2013.
- FERRARI, Anderson. MARQUES, Luciana Pacheco. Silêncios e Educação. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (org). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 9-26.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35-82.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Jasmine; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86456, 2019.

PENNA, Fernando de Araujo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Psicologia Política**, v. 18, n. 431, p. 557-572, 2018.

SOUZA, Elaine de Jesus; MEYER, Dagmar Estermann; SANTOS, Claudiene. Educação sexual no currículo de Biologia: entre resistências e enfrentamentos à “ideologia de gênero”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 770-788, 2019.

TORRES, Thaís Priscila de Souza. **“Em papel carbono e barbante”**: currículo, normatividade e agência a partir de experiências escolares de jovens lésbicas. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.



## INTERROGAÇÕES *QUEER* AO CURRÍCULO: SUBJETIVIDADES, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

### *QUEER* INTERROGATIONS TO THE CURRICULUM: SUBJECTIVITIES, DIFFERENCE AND EDUCATION

Robson Guedes da Silva<sup>2</sup>

Karina Miriam da Cruz Valença Alves<sup>3</sup>

**Resumo:** O ensaio em questão, através de interrogações ao currículo, investiga a relação entre a teoria *queer* e a educação, apresentando a conformação do campo teórico em suas relações e problematizações com a escola. Busca, igualmente, pensar nos corpos dissidentes e sua experiência com a escola, apresentando algumas suspeitas sobre a instituição escolar e sua produção de subjetividades. O estudo articula, por meio de uma discussão teórica, ideias ao pensamento que nos favoreçam suspeitar da escola e de sua relação com as diferenças, seus limites e potências.

**Palavras-chave:** Escola. Corpos dissidentes. Sexualidades.

**Abstract:** The essay in question, by interrogations of the curriculum, investigates the relationship between *queer* theory and education, presenting the conformation of the theoretical field in its relations and problems with the school. It also seeks to think about dissenting bodies and their experience with the school, presenting some suspicions about the school institution and its production of subjectivities. The study articulates, through a theoretical discussion, ideas to thought that favor us suspecting the school and its relationship with differences, its limits, and powers.

**Keywords:** School. Dissenting bodies. Sexualities.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 10 de novembro de 2020 e aceito em 15 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação (GEPFE-UFPE). E-mail: robsonguedes00@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0165-1430>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE). Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE-UFPE). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação (GEPFE-UFPE). E-mail: karinamiriam@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-2126>.

## Notas introdutórias

Em nossa sociedade, atualmente, os discursos em torno das questões de gênero e sexualidades vêm conformando um cenário significativo de visibilidade. Tal aparecimento possui aspectos difusos, fruto dos movimentos sociais – principalmente os feministas e LGBTQIA+’s –, efeito da chamada ‘política da diversidade’ que invade diversas instituições; e, igualmente, alvo de inúmeras práticas persecutórias e violentas. Essa intensa produção teórico-política não pode ser discutida, neste ensaio, se não recorrermos a algumas interrogações, instigadas pela denominada ‘teoria *queer*’.

No campo acadêmico, levantar problemas e tecer questões, compõem o que chamamos de atividade filosófica, fruto de empenho teórico-analítico em busca de respostas às questões que nos são importantes no presente. Algumas interrogações se acentuaram no final da década de 1960, instadas à efervescência dos movimentos de mulheres e dos movimentos de liberação sexual - aqui no Brasil, conhecido hoje como movimento LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais, Assexuais, *Queers*). É no campo acadêmico que, em meados dos anos 1980, começa a emergir a perspectiva da teoria *queer*, nitidamente marcado pelo comprometimento da crítica à heteronormatividade e pela denúncia aos cânones acadêmicos.

A contribuição da teoria *queer* amalgamou significativos efeitos, diversas produções teóricas articularam novas questões para pensar formas de resistências, práticas subversivas e a aceção da identidade como política. Esses saberes articularam a problematização de vários regimes de saber e de poder, buscando questionar as produções disciplinares que diversas instituições produziram na descontinuidade da história. Instituições que mobilizaram práticas de produção e repressão dos corpos anormais, ou dito em uma perspectiva foucaultiana, o poder produzindo o que nomeia.

A escola, aos olhos da referida teoria, funciona como uma instituição que além de produzir a heterossexualidade compulsória por meio de variadas práticas pedagógicas, naturaliza formas de interdição de qualquer visualidade que se oponha ao seu regime normativo. A igualdade, como noção de equivalência entre os corpos, dilui a diferença em uma massa uniforme, fruto dessas mesmas práticas pedagógicas que objetivam uma dita inclusão.

Neste ensaio, buscamos, a partir de interrogações *queer*, debater sobre as relações que despontam entre os saberes da diferença, as subjetividades coletivas da educação e os processos educativos que despontam neste entrecruzamento. Para tanto, intentamos, inicialmente, de-

monstrar como se conformaram as discussões do campo de saber que chamamos de teoria *queer* e educação. Outro gesto será o de apresentar algumas interrogações *queer* ao currículo, algumas suspeitas sobre a instituição escolar e sua produção de subjetividades. Por fim, almejamos tencionar o presente nutrido pelo repertório *queer*, articulando ideias ao pensamento que nos favoreçam refletir sobre a escola e sua relação com as diferenças, seus limites e potências.

### **Das condições de emergência de um campo de saber**

A teoria *queer*, como conhecemos, emerge no campo do currículo como um desdobramento radical dos questionamentos feministas. Tais indagações dirigidas ao currículo – e, portanto, à escola – concebem-no como um dispositivo sexista. Um dos questionamentos feministas para o campo da educação é, por exemplo, sobre como o currículo e os livros didáticos confirmam estereótipos assentados em desigualdades que, muitas vezes, foram denominadas diferenças – as diferenças que designariam o ser homem ou ser mulher, suas características definidoras, essenciais. Indagando assim, em torno de como a diferença era presumida da desigualdade.

As práticas e estudos feministas buscaram denunciar – mediante processo de desconstrução de práticas discursivas de representações e valores que reiteram as desigualdades de gênero – a manutenção social de práticas violentas contra as mulheres, as inúmeras ausências do que hoje defendemos como ‘direitos humanos’, etc. Questões como a educação, para o campo feminista, por exemplo, não se detinham apenas a ampliação da participação das mulheres no cotidiano escolar.

No centro dessa problemática do feminismo – ou dos feminismos – estava a questão das condições desiguais de escolarização de meninos e meninas, homens e mulheres, e das reais condições de sua permanência e vivência dentro da escola ou da universidade. Neste caso, interrogou-se, por exemplo, o papel ocupado por meninos e meninas nos trabalhos da casa, quando se constatou que as meninas participam muito mais ativamente da manutenção da vida da casa, se responsabilizando por muitas tarefas domésticas das quais os meninos eram dispensados; nisso evidenciou-se que os meninos tinham mais tempo livre e mais tempo para se dedicarem, em casa, às tarefas escolares, o que repercutia – óbvio! – positivamente para as suas expectativas escolares.

Aí, a inspiradora obra de Simone de Beauvoir, ‘O Segundo Sexo’, e sua famosa tese de que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (2009,

p. 361), se tornou o motor conceitual que impulsiona a crítica de que as características que se presumem por natureza “femininas” são aprendidas num longo processo marcado por uma série de injunções que induzem/conduzem à feminilidade, sendo a ‘diferença’ em relação ao homem derivada das desigualdades de gênero engendradas pelos arranjos sócio-históricos e político-culturais, e confirmadas por instituições como a família e escola (DE LAURETIS, 1994, 2019).

Michel Foucault, igualmente, através de seu olhar pós-estruturalista, vai contribuir na conformação de uma nova concepção da sexualidade no ocidente, questionando sua naturalidade, compreendo-a, então, como

o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com grande dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2014, p. 115).

Toda essa caixa de ferramentas teórica possibilitou diversas vertentes dos estudos feministas a denunciarem a naturalização da sexualidade como algo dado, assim como seu ideal regulatório. Tais produções denunciavam as inúmeras tecnologias sociais que produzem formas crescentemente sofisticadas de manutenção da heterossexualidade como um regime político dos corpos, no qual a binaridade é a expressão da normalidade e do natural.

A provocação feminista possuía a pretensão, como afirma Guacira Louro (1997, p. 24) de “entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade”. Neste momento, estamos falando de algo em torno dos anos 1970 e 1980, no qual começamos a entender o currículo como um território em disputa onde o que está em questão são as identidades. As análises feministas a partir dos anos 1990 enfatizam que os arranjos sociais estão definidos de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento. O feminismo vai, especialmente, se valer da categoria gênero como noção que desnaturaliza as identidades sexuais e postula sua dimensão relacional (SCOTT, 2012). Bem como da influência francesa, de um feminismo igualitarista, na articulação dos questionamentos.

Como já supracitado, a teoria *queer* emerge como um desdobramento crítico, uma radicalização do questionamento da necessidade de estabilizar a identidade engendrada pela perspectiva feminista: do ques-

tionamento da essencialização e naturalização das identidades, explorando o aspecto relacional do conceito de gênero. Assim, o termo *queer* passa a funcionar como uma declaração política, mas de uma política “pós-identitária”, que entendeu que a política de identidade, como por exemplo a perseguida por um certo feminismo, que busca definir “quem é a mulher”, serve mais à nossa captura, como sujeitos de nossos processos de subjetivação - ou seja: de nos tornarmos quem somos/estamos - do que à nossa liberação e emancipação.

Podemos afirmar que, a perspectiva *queer* busca ir além das teorias e ações baseadas nas oposições binárias homem/mulher, dando maior atenção aos processos sociais amplos e intercambiáveis que “sexualizam” a sociedade, discursos, grupos ou espaços do tecido social, de forma a heterossexualizá-los ou a homossexualizá-los. Os estudos *queer* não devem ser compreendidos, como pondera Tamsin Spargo, como “um arcabouço conceitual ou metodológico único e sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2017, p. 13).

A teoria *queer*, propõe explicitar essas articulações a partir de uma perspectiva preocupada com aqueles sujeitos socialmente estigmatizados, tomados como desviantes da “norma”, dando atenção aos processos sociais instaurados na formação de identidades sociais “normais” ou “desviantes”, expondo seus nichos históricos, políticos e culturais. Nesse sentido, a perspectiva *queer* transcende a preocupação com as identidades de gênero, ou pelo menos a expande até o ponto de alcançar, por exemplo, como tais identidades estão atravessadas por questões como classe, raça, religião, e como tudo isso se articula nos arranjos que temos que dar conta para ser/estar quem somos. E aqui, explicamos a expressão “ser/estar” quem somos: desde uma perspectiva *queer*, percebendo as identidades como provisórias, sendo arranjos narrativos que organizamos em um determinado momento para dar conta de nos descrever a nós mesmos. O *queer*, na verdade, não se restringe à identidade, mas se estende para o questionamento mesmo da política das identidades, sendo o questionamento da estranheza virado contra a cultura dominante, a pergunta *queer* e: como chegamos a definir o que é normal ou não, o que é “igual” à norma ou diferente dela?

Expostas essas condições, o pressuposto da igualdade tão difundido pelo campo da educação, apenas pela garantia ao acesso à escola e aos chamados conteúdos universais estava posta em xeque, quando passamos a entender que, na escola, como qualquer espaço de uma sociedade desi-

gual, “todos são iguais, mas alguns são mais iguais que outros”, para citar a famosa frase de George Orwell em seu ‘A revolução dos Bichos’ (2015, p. 81). Ou seja, os estudos feministas e *queer*, evidenciaram que a igualdade é apenas formal e não substantiva - os estudos feministas ajudaram a evidenciar uma série de coisas que hoje nos parecem óbvias! Mas, que não eram -.

### **Interrogando o currículo, suspeitando da escola**

É propondo o *queer* como uma política pós-identitária para educação que Guacira Louro (2002) mobiliza a emergência do campo *queer* na educação, possibilitando a produção de um repertório teórico que se lançasse a pensar como o *queer* poderia, em termos exequíveis, ser articulado com as práticas cotidianas da educação. Claro que, como um campo múltiplo e sempre em movimento, certa materialização de práticas *queer* se ateve a certos fazeres pedagógicos instados aos mesmos métodos e técnicas já tão denunciados pela própria denúncia *queer* da educação.

A problematização *queer* ao currículo denuncia: está estabelecido na escola que tempos e espaços são os mesmos para todos. Devemos, no ambiente escolar, fazer as mesmas coisas, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Mas, por outro lado, insistimos em afirmar a necessidade de prestar atenção às singularidades, assim como, dizemos que os estudantes são diferentes entre si, que ninguém é igual, que todos têm interesses diferentes, motivações diferentes, têm ritmos de aprendizagem diferentes, etc. E aí se estabelece o paradoxo, ainda insolúvel tanto mais não damos conta nem de pronunciá-lo: como equilibrar tantas diferenciações e o desafio de produzir um coeficiente médio, um padrão médio de experiências de aprendizagem, que depois deverão ser confirmadas nos vários dispositivos avaliativos que engendramos? Alice Lopes, ao refletir sobre os efeitos do tensionamento identidade-diferença, pondera que na medida em que

é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social (LOPES, 2013, p. 18).

É nesse ponto que se articula o que podemos apontar como uma das questões mais produtivas da relação teoria *queer* - currículo: sobre como os corpos *queer* interrogam a escola na sua dificuldade em equilibrar

a igualdade e a diferença. Essa relação educativa nutre aqui à lógica que liga o sexo (macho ou fêmea), o gênero (masculino ou feminina) e o desejo (a orientação sexual). Logo, mobiliza a compreensão binária e estereotipada dos corpos. Silva nos pondera que, na escola

os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla [...]. De forma similar, os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas (SILVA, 2005, p. 92).

Parece-nos que a desestabilização de fronteiras idenitárias posta em ação pela presença dos corpos *queer* aponta para o centro do paradoxo que aqui nos interessa, explorando-o seus limites ao máximo até desmantelá-lo, assumindo que precisamos ter clareza sobre o que podemos esperar da escola, o que queremos dela: instituição de massa que dissolve singularidades ou espaço que se pode singularizar com as singularidades que cabem dentro dela. Tal provocação mobiliza/mobilizou variadas indagações: como pensar/sentir/viver o corpo não enquadrado no rol das significações que vigoram como consensos? Insistir no trinômio sexo-gênero-desejo garante a capacidade de subverter a lógica de produção de discursos e práticas subalternizantes e de agenciar processos de liberação? E o currículo interpelado pela atitude *queer*, como fica? Que dizer dos conhecimentos ditos universais, que devem ser acessados por todos igualmente na escola... E, cabe novamente perguntar, quem são todos e quem diz quais conhecimentos são universais? Como resolver a dificuldade de termos que acessar conhecimentos “distribuídos igualmente” a “todos” na escola se vivenciamos as aprendizagens atravessados por nossa singularidade?

Pela presença de corpos *queer* na escola somos interpelados não só quanto à sua estranheza (dele/dela: o outro/a outra) no interior de uma instituição que é o reino do mesmo, da mesmice, da mesmidade, mas somos interpelados também quanto à diferença em nós mesmos. E aqui, despontam outras interrogações: quem cabe dentro na escola? Quais esforços temos que fazer para caber nela? E perguntaremos, de modo um tanto provocador, talvez: quem nunca se sentiu “*queer*” na escola? Mas, qual o preço a pagar por desviar da norma? Estamos dispostos a pagá-lo? Mas, também: qual o preço pago para parecer igual à norma?

Os corpos *queer* na escola interrogam sobre a possibilidade de a escola ser o lugar da diferença, mas isso supõe um devir-escola que um dia agenciado pode conduzir à outra forma, não mais forma-escola, à qual o nome escola nem mais corresponderá. Para nós, a presença *queer* na escola interroga os limites mesmos da própria escolarização e a sua escolha por processos homogeneizantes e totalizantes.

Quando dirigimos à estranheza à escola, vemos que estranha mesmo é essa máquina, que se alimenta de diferenças, tantas vezes de desigualdades (porque também entre os “diferentes” alguns são mais “diferentes que os outros”) e cospe uma massa disforme, que serve à modelagem de um estranho mundo desigual.

As práticas pedagógicas funcionam articulando visibilidades e dizibilidades (FOUCAULT, 1979), mediando e transformando as maneiras pelas quais os corpos que habitam a educação compreendem o mundo. Embora hoje assuma um efeito natural, de maneira que se torna quase impossível pensarmos uma formação educativa para além dos muros da escola, haja vista que os conceitos de infância e aluno se entrecruzam produzindo uma interdependência. Podemos afirmar, concordando com Paula Sibília, que

a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas, mas também passíveis de historicidade (SIBILIA, 2012, p. 16).

Neste sentido, entrevemos junto a Varela e Uria (1999, p. 2), que a escola, como a percebemos atualmente, “não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais”. Assim, os estudos *queer* nos fazem lembrar que a práticas educativas que destoam da produção normativa não podem ser obtidas simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo existente, mas depende de modificações substantivas dos artefatos curriculares na formação docente e na vivência na escola. Ao encarar a problemática dos corpos e das diferenças de frente e assumi-las como questões centrais de nossa formação e da nossa atuação no cotidiano da educação.

### Tensionando o presente: subjetividades, diferença e educação

As discussões de gênero e sexualidades acumularam hoje um debate dentro do campo da teorização educacional, sobretudo aquelas chamadas de teorias pós-críticas do currículo. Mas, em termos de institucionalização do debate, não significa que tenhamos incorporado sequer parte dos *insights* dos estudos *queer* ou da pedagogia feminista. Pelo contrário, o que vimos acontecer foi a sua fraca institucionalização pela via da transversalização do tema na escola e no currículo de formação de professores.

Os incessantes ataques à sua institucionalização - haja vista os exemplos do Plano Nacional de Educação/PNE de 2014 e os planos municipais e estaduais de educação, vivenciados pela exclusão de termos como gênero, sexualidade e orientação sexual - são, aliás, expressão de sua pouca assunção como questão estruturante para a docência. A proposta versada nos planos (nacional, estaduais e municipais) salientava através da presença dos termos como gênero, sexualidade e orientação sexual, a importância que eles “fossem como fundamentos de desigualdades sociais e de práticas discriminatórias a serem ‘combatidas’ nas e pelas escolas, fossem como temas importantes na formação de professores” (CARRARA, 2015, p. 323).

Na efervescência de movimentos conservadores pelo país, como a partir de 2014 - se bem que tais movimentos nunca desapareceram do cenário nacional - os planos nacionais, estaduais e municipais, como pondera Anna Luiza e Gustavo Oliveira (2018), foram alvos de ferrenha interdição ao almejar em pontos específicos trabalhar como alguns temas urgentes no campo da educação, como o trato das desigualdades de gênero e orientação sexual. A controvérsia se localiza no

confronto crescente entre os movimentos e discursos que afirmam a dignidade plena e defendem os direitos das mulheres e das pessoas LGBT e os movimentos e discursos conservadores – sobretudo de matriz religiosa evangélica e católica – que têm se fortalecido na última década e que assumiram a luta contra as reivindicações dos movimentos feministas e LGBT como um dos principais focos de sua atuação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Para além do levante conservador que estamos ultimamente vivenciando, outros caminhos podem emergir para provocarmos as relações que a educação estabelece com as diferenças que se apresentam nos seus espaços formativos. Devemos encarar de frente - como fizeram em outros lugares, mulheres, negros, pessoas trans e travestis, homossexuais e populações *queer* - a necessária crítica do que até aqui temos considerado como o cânon

científico, estético e literário, a que temos chamado de teorias educacionais e conhecimentos pedagógicos, que têm consubstanciado a nossa formação na academia e a nossa prática na escola como expressão do privilégio de uma cultura eurocêntrica, brancocêntrica, burguesa e heteronormativa.

O cânon do currículo não questiona o que de fato diz quando fala em “teorias e conhecimentos pedagógicos”, que perspectiva expressa e a partir de que posições de sujeito faz passar por “comum” os códigos culturais particulares de um grupo – ou melhor, classe! – cultural e socialmente dominante. Anna Oliveira e Gustavo Oliveira nos apontam que no campo da educação “Com vistas à construção de um padrão de identidade nacional, marcadores sociais de diferença como raça, sexualidade e gênero estavam entre os principais focos das estratégias educacionais no Brasil até meados do século passado” (2018, p. 18).

É tentando pensar sobre o currículo e suas articulações com as discussões da teoria *queer*, que através de um gesto duplo: o do *queer* interrogando o currículo e o da incorporação da temática *queer* no campo da teorização curricular; que alguns teóricos como Louro (2001, 2010) e Silva (2005), contribuíram na construção e nas movimentações teóricas que evidenciam a necessidade de pensar outras práticas pedagógicas sob um olhar *queer*, ou melhor dizendo, traduzir o *queer* para a prática pedagógica (LOURO, 2009).

Se ao compreendermos que as práticas pedagógicas funcionam como operadores de poder articulando a produção de subjetividades cada vez mais instadas à heteronormatividade. Algumas performances reivindicatórias (BUTLER, 2015, 2018) poderiam engendrar práticas contrassexuais (PRECIADO, 2014) postulando a diferença como possibilidade, advogando a denúncia de uma visualidade única, binária, fadada as mesmas capturas da normalização. Portanto, pensar na relação teoria *queer* e educação é mirar no currículo, percebê-lo não como um vilão a se enfrentar, mas como um terreno a se construir, por mais inóspito que seu espaço possa parecer.

Para nós, se trata de uma questão de justiça curricular: é preciso modificar o cânon curricular para refletir as formas pelas quais a diferença é deduzida da desigualdade, produzida por relações sociais assimétricas. Outro gesto importante que se denota no presente é o de pensarmos na educação como um terreno apto a uma “pirataria pedagógica” a tomada de assalto dos dispositivos pedagógicos a favor da produção da dissidência, da antinormatividade em contraposição às normas, mesmo sem exterioridades a elas (SILVA, 2020).

Ao entendermos que o currículo é um artefato de gênero (SILVA, 2005), que corporifica ao mesmo tempo em que produz relações sexistas, racistas e de classe. Uma perspectiva de currículo que abra mão de levar em conta essa dimensão constitui uma perspectiva politicamente fraca, bastante parcial e limitada desse artefato poderoso que é o currículo. Não adianta incluir no currículo informações sobre sexualidade ou o “respeito” à identidade de gênero. Portanto, devemos questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem a nossa lógica e a nossa epistemológica. A ênfase não deve estar apenas na informação, mas numa abordagem que permita desmontar uma racionalidade, criando condições de emergência de outros saberes.

### Considerações finais

Almejando estabelecer um debate através de interrogações *queer* ao currículo, este ensaio, buscou pensar sobre as relações que despontam no entrecruzamento entre os saberes da diferença, as subjetividades os processos educativos que despontam entre os corpos dissidentes e o campo da educação. Apresentando a conformação das discussões do campo da teoria *queer* e suas aproximações e provocações ao campo da educação por meio do currículo, visibilizamos algumas questões e suspeitas sobre a instituição escolar em sua produção de subjetividades.

O ensaio apresenta a emergência do campo *queer* em sua denúncia a heteronormatividade e a naturalização da norma, conformando um repertório que contribuiu significativamente para diversas produções acadêmicas, nas mais diversas áreas de conhecimento como a filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, etc. No campo da educação, se apresentando como uma política pós-indenitária, os estudos *queer* inflamaram interrogações ao estatuto da escola moderna, suspeitando sua produção normativa e heterossexualizante.

Buscando tensionar o presente, este estudo intentou refletir sobre nossa contemporaneidade, nos limites e possibilidades que se apresentam como perspectivas possíveis para o campo da teoria *queer* na educação. Entrevendo para além de um cenário de disputas com vários movimentos conservadores, como nos é favorável construir caminhos que contribuam na emergência de práticas decididamente *queer* no cotidiano da educação.

Assim, longe de desejar sanar as interrogações que circundam os campos da teoria *queer* e da educação, almejamos refletir sobre o nosso presente atravessados pelo olhar *queer*, articulando ideias ao pensamento

que nos corroborem pensar sobre a escola e sua relação com as diferenças, seus limites e possibilidades.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. 1ª ed. - Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**; Trad. Renato Aguiar. – 8º ed. – Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2015.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v. 21, n. 2, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **O feminismo como crítica da cultura**; Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DE LAURETIS, Teresa. Teoria *queer*, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**; Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LOPES, Alice Cassimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

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

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos *queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral na educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, jan-mar., 2018.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. Paraná: UENP, 2015.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Revista Projeto História**, n. 45, p. 327-351, dez., 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Robson Guedes da. Corpo, masculinidade, moda e biopolítica: apontamentos para uma genealogia da saia. **Revista Periódicus**, v. 1, n.13, mai.-ago., 2020.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria *queer***. Tradução de Heci Regina Candiani; 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**, v.6, 1999.





# EDUCAÇÃO CRÍTICA EM MOVIMENTO: O POTENCIAL DECOLONIZADOR DO LETRAMENTO<sup>1</sup>

## CRITICAL EDUCATION IN MOTION: THE DECOLONIZING POTENTIAL OF LITERACY

Ueliton André dos Santos Silva<sup>2</sup>  
Maria de Fátima Berenice da Cruz<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo busca posicionar o letramento crítico como um instrumento fecundo no processo de desenvolvimento e emancipação de pessoas que residem em Comunidades Rurais. Para tal finalidade, a teoria decolonial ao contrapor as concepções monolíticas firmadas nos modelos e nas epistemologias eurocêntricas assume o eixo norteador desta pesquisa e convida o leitor a se colocar de forma crítica a respeito da real função dos conteúdos transmitidos no processo educacional. Embora exista um conjunto complexo de dispositivos atuando sobre os indivíduos há possibilidade de se produzir formas de resistência acerca da imposição dos padrões comportamentais. Sob esse quadro analítico, o letramento crítico pode ser tomado como um instrumento de transformação social, resistência e resiliência, de modo a (re)pensar estratégias para um fazer educacional que rompa com as concepções fatalistas. Dentre os principais autores que fundamentam a pesquisa são citados: Cruz (2019; 2012; 2009), Foucault (1999), Freire (2017; 1987), hooks (2013), Mignolo (2017; 2008) e Kleiman (2008).

**Palavras-chave:** Decolonial. Processo educacional. Letramento crítico. Comunidade Rural.

**Abstract:** This article seeks to position critical literacy as a fruitful instrument in the process of development and emancipation of people living in Rural Community. To this end, decolonial theory, by opposing the monolithic conceptions established in Eurocentric models and epistemologies, assumes the guiding axis of this research and invites the reader to critically analyze the real function of the contents transmitted in the educational process. Although there is a complex set of devices acting on individuals there is the possibility of producing forms of resistance about the imposition of behavioral patterns. Under this analytical framework, critical literacy can be taken as an instrument of social transformation, resistance and resilience in order to (re)think strategies for an educational doing that breaks with fatalistic conceptions. Among the main authors that underpin the research are cited: Cruz (2019; 2012; 2009), Foucault (1999), Freire (2017; 1987), hooks (2013), Mignolo (2017; 2008) and Kleiman (2008).

**Keywords:** Decolonial. Educational process. Critical letter. Rural community.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 15 de novembro de 2020 e aceito em 17 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia - Campus II. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB. E-mail: ueliton\_andre@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2595-7998>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Líder do GEREL/CNPq-UNEB. E-mail: fatimaberenice@terra.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0884-8535>.

## Introdução

A temática “Educação crítica em movimento: o potencial decolonizador do letramento” decorre da necessidade de se pensar vias educacionais que tenham como objetivo a promoção da emancipação e libertação de pessoas dos rótulos da subalternização. Conforme sugerido por Foucault (1999), em qualquer sociedade os indivíduos são atravessados por circuitos de poderes que tentam lhes impor limitações, proibições e obrigações. Todavia, esses circuitos estão passíveis de sofrer forças de resistências. É com base nessa concepção que se busca criar um campo de reflexão para a consolidação de novas formas de estabelecimento de relação entre os sujeitos. Nesse sentido, o presente estudo busca responder a seguinte questão: Como o letramento crítico pode ser articulado enquanto instrumento de emancipação de pessoas?

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Os dados que fundamentam a investigação foram coletados em artigos científicos publicados em periódicos *on-line*, livros, teses e dissertações de repositórios virtuais. O trabalho está estruturado em três seções. Na primeira, foi elaborada uma descrição do poder sob uma perspectiva foucaultiana correlacionada com a proposta decolonial, associando-as ao processo educacional. Na segunda parte, apresenta-se a definição do conceito de letramento e suas implicações na vida dos indivíduos. Na terceira seção, exibiu-se uma proposta educacional com vista à promoção da emancipação dos educandos.

O objetivo geral deste trabalho consiste em posicionar o letramento como um instrumento fecundo no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Para tanto, foram tomados os seguintes objetivos específicos: descrever os circuitos dos poderes que permeiam o processo educacional e analisar a definição de letramento e suas aplicabilidades na vida dos indivíduos. Um dos pontos centrais deste estudo é propor ideias que ressoem como um convite ao leitor a se posicionar como um agente crítico acerca do processo educacional brasileiro e com isso abrir novos caminhos no que concerne a promoção de uma educação que priorize a dignidade e a existência das humanidades, e não simplesmente ao padrão de humano que insiste em manifestar seus reflexos e efeitos de forma implícita e explícita em nossa sociedade. Nessa tessitura, a ideia de desobediência epistêmica advogada por Mignolo (2008), se mostra potencializadora para o estabelecimento de novas relações educacionais pautadas no respeito e dignidade da pessoa humana.

A partir de relatos históricos é percebido que determinadas configurações educacionais ao serem implantadas em alguns contextos operam como pretextos para a imposição de um modelo de sujeito ideal, bem como se prioriza o ensino dos conteúdos que o poder hegemônico julga conveniente para o padrão de sociedade a ser solidificado. Nesse contexto, a educação bancária desvelada por Paulo Freire (1987) é um dos motores para a circulação da opressão, submissão e negação de outras formas de existência humana. Sob essa trama, as ideologias urbanocêntricas cria uma imagem de primitivismo acerca dos territórios rurais e com isso a necessidade de impor um plano de desenvolvimento e modernidade.

### **Educação e Poder**

O desenvolvimento de dispositivos para o devido controle dos indivíduos não é um construto recente. Esse fenômeno remonta e se perfaz ao longo da história. Isso posto, durante a Idade Média, o suplício foi uma das táticas adotadas para a imposição do poder. Com a modernidade vieram novas estratégias de controle das populações. Nesse sentido, conforme exposto por Foucault (1999), os soldados que até então eram vistos como possuidores de atributos naturais que lhes garantiam determinadas posições, passam a ser compreendidos como algo passível de fabricação. Posteriormente, essa lógica é aplicada sobre os sujeitos nos diversos contextos sociais.

Assim sendo, o corpo desprovido dos predicados desejados passa a ser assimilado como algo a ser (re)configurado. Dentro dessa lógica, Brígido (2013) evidencia que o corpo passa a ser encarado como um ponto de aplicação do poder para suprir as necessidades da sociedade. Logo, é fundamental expor que o poder não se limita unicamente as unidades políticas ou econômicas. Ele é plural e está presente nas diversas relações humanas. Onde quer que existam pessoas em interação, lá estará o poder atuando. Contudo, nem sempre seus efeitos ou reflexos são facilmente percebidos pelos indivíduos.

Sendo assim, determinados fenômenos não são facilmente detectados em decorrência da naturalização. Conforme apresentado por Chauí (2000), esse artifício pode ser compreendido como um mecanismo que as sociedades se utilizam para alocar determinados fenômenos sócio-históricos dentro de uma retórica que possibilite não apenas a sua organização por meio dos padrões sociais, como também a manutenção e a retroalimentação do modelo de sociedade desejada, formatada pelo

poder hegemônico. Sob essa perspectiva de (re)ordenamento, o espaço escolar passa a ser assimilado como um meio naturalmente capaz de propiciar um controle mais efetivo e evitar possíveis desvios comportamentais. Conseqüentemente, cada aluno passa a assumir um lugar na sala de aula, cuja distribuição no espaço seguiam regras e padronizações rígidas, de modo que, os indivíduos regulassem uns aos outros. Dar-se aí, uma das etapas para a produção em massa de corpos dóceis (FOUCAULT, 1999).

A exemplo dessa uniformização, bell hooks (2013), relata uma cena de sua infância que se apresenta como um contraponto importante para se entender como esse processo de fabricação dos indivíduos docilizados estava enraizado e naturalizado no pensamento das pessoas.

Eles deviam ter a impressão de que um monstro havia aparecido entre eles na forma e no corpo de uma criança- uma figurinha demoníaca que ameaçava subverter e minar tudo o que eles buscavam construir: Não admira, então, que a reação deles fosse a de reprimir, conter, punir (HOOKS, 2013, p. 44).

Os questionamentos proferidos por hooks (2013) estão direcionados às imposições decorrentes do poder patriarcal. Sob essa perspectiva, Albuquerque Júnior (2010) expõe que na sociedade ocidental há uma malha social que impõe de forma coercitiva padrões comportamentais apropriados para cada sujeito. Essa construção ao ser naturalizada é requerida nos diversos contextos sociais (família, escola, espaço laboral). Assim sendo, percebe-se que os indivíduos são imersos num conjunto complexo de dispositivos (disciplina, exame, escala, instituições disciplinares, leis e etc.) que são arquitetados com fins específicos, maximizar sua força de produção e o esvaziar de força política (FOUCAULT, 1999, p. 165). Nesse seguimento, as ações do poder se firmam tanto pela via física como subjetiva. Segundo Ferreirinha e Raitz (2010), a disciplina foi concebida de modo a torna o poder mais facilmente observável e manipulável, uma vez que é com base nessa conjuntura de relações disciplinares que se tornam mais perceptíveis os seguintes duplos: opressor/oprimido, mandante/mandatário, persuasor/persuadido.

Nessa teia constitutiva, quando a educação conferida as populações que habitam as zonas rurais do Brasil é trazida como ponto de problematização, as ideologias do poder hegemônico se tornam mais evidentes. Partindo dos pressupostos apresentados por Souza et al. (2011), é possível constatar que muitas políticas públicas que foram e são desenvolvidas tem como eixo norteador à busca de uma modernização e expansão do

meio urbano, fatores esses que por vezes suprimem os territórios rurais e suas particularidades locais das pautas políticas, sociais e econômicas. Essa questão se torna ainda mais sintomática e problemática quando “[...] a educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural” (SOUZA et al., 2011, p. 152).

Aqui é oportuno destacar que embora exista um conjunto complexo de dispositivos atuando sobre os indivíduos, ainda existe a possibilidade de produzir formas de resistência contra a imposição dos padrões comportamentais. Porém, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1999, p. 163). Dessa forma, é importante evidenciar que a proposta do autor não é sugerir uma epistemologia para a anulação do poder, mas sim, trazer ao debate novas formas de se estabelecer relações entre as pessoas. Corroborando com essa questão, Souza et al. (2011, p. 156) por meio de seus estudos aponta que, “[...] mesmo em condições extremamente adversas, há experiências que mostram que é possível uma ressignificação do trabalho desenvolvido, fazendo da prática pedagógica um instrumento de dinamismo da realidade local”.

Assim, é fundamental questionar determinadas configurações, nas quais muitas vidas são tomadas e inseridas dentro de uma lógica de utilidade e consumo que, por vezes se mostra de forma perversa. Dito isso, Cruz (2012) aponta que no panorama neoliberal a educação é utilizada como instrumento para concretizar objetivos e interesses específicos, cujo foco é a obtenção de vantagens competitivas na economia global. Nesse quesito, os dispositivos de controle tem por desígnio impor sobre os indivíduos uma estrutura que os convertam em corpos dóceis, isto é, um corpo que se “manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1999, p. 163).

A esse respeito, os apontamentos de Souza et al. (2011) acerca da formação concedida aos alunos das escolas rurais se apresentam como pontos fecundos para uma análise crítica e a profusão de outras vias formativas nesses espaços. “Quando analisamos a realidade das populações rurais no Brasil, vemos a expressão e os sinais de um histórico de abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial à educação ofertada a esta população” (SOUZA et al., 2011, p. 156). Esse fenômeno possui uma relação direta com a colocação dos moradores de comunidades rurais como sendo indivíduos selvagens ou primitivos que precisam ser reconfigurados por uma mentalidade urbano-moderna.

A exemplo da questão levantada, é citado o fechamento da Escola Municipal São José, que ficava localizada entre o Povoado Calçada, município da cidade de Cardeal da Silva e a Comunidade Imbé, município da cidade de Entre Rios no interior da Bahia. Seu fechamento se deu entre os anos de 1997 e 1998, cujo pretexto para tal ação era a necessidade da transferência dos alunos da comunidade para as escolas das zonas urbanas. Na época do ocorrido, mesmo com a resistência de alguns pais, a medida não foi refreada. Nessa trama, uma das justificativas para tal imposição era que os alunos não estavam aprendendo ou dominando os conteúdos instituídos, logo se fazia necessária tal migração, pois em decorrência do “insucesso” da escola em sua ação formadora seria fechada.

No discurso do poder hegemônico, é verificado uma valorização do conceito de modernização, mesmo que o custo disso seja a exploração ou extinção da cultura dos povos que foram historicamente demarcados como inferiores ou atrasados (MIGNOLO, 2008). Ao se articular esse projeto de remontagem e recategorização do sujeito aos propósitos e anseios coloniais e neocoloniais é verificado uma tentativa de estabelecer uma educação escolar que se configure como veículo para reprodução em massa de um perfil ideal de população, cuja matriz deriva do homem europeu. Nesse jogo colonizador, o conceito de modernidade entra como fundamento justificador e legitimador para a imposição da violência, exploração, desumanização e as mais variadas atrocidades que a colonialidade apresenta consigo, cujo fundamento, é a ideia de progresso e desenvolvimento (MIGNOLO, 2017).

Em virtude dos fatos mencionados, percebe-se que a interiorização dos arquétipos coloniais acerca dos conceitos: desenvolvido/atrasado, moderno/primitivo, culto/grotesco fez emergir uma configuração alienante em relação às experiências de vida, memórias, línguas, territórios e categorias de pensamento, em que o padrão eurocêntrico assume a figura de protagonismo, cabendo às demais, posições subalternas (MIGNOLO, 2017). Dito isso, a ideia de letramento crítico aqui defendida é interpretada no que Mignolo (2008) entende por desobediência epistêmica e Feire (1987) por educação libertadora. Em vista disso, o ensino não deve ser tomado como algo monolítico acoplado ao modelo e as epistemologias eurocêntricas. Mas ao contrário, as ações educacionais devem buscar contemplar as diversidades culturais, sexuais, étnicas, sociais e etc.

Isso posto, hooks (2013, p. 58), por meio da sua prática docente destaca um exemplo pontual do que aqui está sendo sugerindo como letramento crítico sob à ótica decolonial. “Cada aluno das minhas turmas

tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e os leem uns para os outros [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é exercício de reconhecimento”. Tal exercício pode ser interpretado como uma das formas de realização da educação decolonial e libertadora. Partindo dos apontamentos de Cruz (2019), as narrativas propiciam aos educandos um contato íntimo com suas experiências de vida. Em conformidade com tal prerrogativa, é destacado a importância da escola na formação dos educandos, posto que nesses espaços encontraram-se múltiplas subjetividades em relações intersubjetivas e intrassubjetivas e que se fundem por meio de suas forças potencializadoras e transformadoras.

### **O potencial decolonizador do letramento**

É notório que o *lôcus* social é marcado por categorizações e, conforme apresentado por Mollica (2007), os indivíduos que se encontram imersos em comunidades mais afastadas das práticas e eventos classificados dentro da categoria do alto letramento por vezes apresentam um sentimento de diferença e inferioridade, fenômeno esse que os levam a conceber os estudos sistemáticos e formais como a única forma de assumirem um lugar na sociedade e melhorarem sua qualidade de vida.

Sob esse enfoque, o letramento crítico é posto como uma via de ressignificação dos signos, dos significados, dos significantes e dos sentidos. Assim sendo, compreende-se o letramento como um instrumento potencializador de pessoas e capaz de lhes capacitar a realizar novas leituras e interpretações de si. Conforme exposto por Cruz (2009, p. 176), “a leitura desponta junto com a própria existência humana, já que implica palavras em conexão com o universo que habitamos, significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a vida”. Desse modo, é possível conceber a possibilidade de emancipação dos indivíduos por meio das (re)interpretações acerca de sua realidade, que por vezes se mostram limitadas, pois estão contidas sob o jogo e julgo do poder estrutural hegemônico.

Segundo Rios (2016), na década de trinta, a Bahia e outros estados do Nordeste foram alvos do projeto ruralismo pedagógico, cujo objetivo central era promover a fixação dos moradores rurais no Campo e evitar o êxodo rural que sobrecarregava as áreas periféricas das cidades. O ruralismo pedagógico, concebia o docente como um agente importante na formação do indivíduo do meio rural. Assim, dentre as atribuições conferidas a esses professores são citadas: ensinamentos acerca do trato com o

solo, com a pecuária, bem como o cultivo de outros tipos de culturas para a ampliação da produção, quer dizer, esse profissional em certa medida era incumbido de levar o progresso ao meio rural. Essa perspectiva modernizadora dará origem a criação da Escola Normal Rural em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. Isso posto, se observa que a implementação de uma educação focal surge como pretexto para a imposição dos interesses das camadas hegemônicas, visto que posteriormente essa lógica se inverte drasticamente. O caso da Escola Municipal São José pode ser compreendido como um exemplo nítido dessa inversão de interesses sociais e econômicos de uma sociedade e como os sujeitos passam a funcionar como engrenagens dessa maquinaria.

Sob esse quadro analítico, o letramento crítico ao ser interpretado sob o prisma decolonial é tomado como um instrumento capaz de desnaturalizar a opressão e assim desvincular as potências humanas e seu caráter de imanência dos rótulos e explicativos do poder hegemônico. Desta forma, o desvinculamento epistêmico defendido por Mignolo (2008) é pensado como parte dessa força transformadora. Um movimento de produção de conhecimento concebido através de espaços que contemple uma política de estados de pessoas, línguas e religiões, ou seja, trata-se de uma ampliação de horizontes para que as pessoas que foram colocadas em posições subalternas possam assumir um lugar na sociedade e reivindicar seus direitos sob outras perspectivas que não aquelas instituídas pelo modelo imperial.

Nas palavras de Heller (1985, p. 20), os contextos sociais, históricos e culturais mostram-se de suma relevância na constituição dos indivíduos ao afirmar que: “a vida cotidiana é a verdadeira essência da substância social”. Essa substância, se constitui fundamentalmente como produto e produtora de indivíduos. Contudo, é importante elucidar que esses pontos não se ligam em defesa de uma formação simplista de indivíduos. Ao relacionar tais proposições com a questão do letramento é perceptível a importância de inserir as pessoas no processo educacional escolar como construtores, sujeitos da ação e não como objetos, alvo das inscrições da dominação e opressão. Segundo Freire (1987), é fundamental à libertação das ideias alienantes impostas pelo opressor, pois assim, os indivíduos podem se reconhecerem enquanto ser social dotado de potência transformadora.

Seguindo essa linha analítica, Street (2014) defende que os novos estudos que se estruturam acerca do letramento devem evidenciar a necessidade de ensinar não somente os aspectos técnicos das funções da linguagem, mas também, demonstrar a natureza social e ideológica inerentes as formas e aos usos dessa linguagem. Nesse quesito, Kleiman (2008), aponta

que o letramento deve ser interpretado sob uma perspectiva multicultural e pluralista, logo, indivíduos alfabetizados ou não, devem ser contemplados pelo letramento, uma vez que a oralidade desses indivíduos sobre sua realidade se configura como um tipo de leitura. Diante disso, o letramento pode ser compreendido como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Nessa perspectiva, para Bauman (2009) a construção da identidade do indivíduo enquanto ser no mundo não deve ser interpretada como algo natural. A identidade enquanto registro e reconhecimento de si precisa ser criada, assim como são criadas as obras de arte. De acordo com essa premissa, as pessoas podem e devem assumir o processo de (re)escrita de si e questionar determinadas estruturas de poder que se firmaram ao longo da história, e que foram posteriormente naturalizadas.

A ideia de (re)construção advogada por Bauman (2009) e Mignolo (2008), não deve ser introduzida na vida dos sujeitos sob um viés romantizado, mas sim, como uma lente que oferta a possibilidade de análise crítica para apreender as realidades. Ao correlacionar tais postulados com a ideia de corpo sem órgãos defendida por Deleuze e Guattari (1996), em que a premissa basilar é a articulação de novas formas de produção e existência. É verificado que por meio desse caminhar se faz possível a criação de ações práticas, que ao serem norteadas pela prudência do pensamento podem desencadear uma nova forma de (re)interpretação de si e da sua realidade.

Em corroboração a tal perspectiva, Pereira e Gomes (2019), defende a ideia de que a cada nova leitura que os indivíduos realizam é posto em cena uma possibilidade de ampliação, desconstrução e reconstrução de saberes até então tomados como únicos e acabados. Frente a esta colocação é possível compreender que a cada nova aquisição do saber por meio da leitura, nas suas mais variadas formas é possível acessar o imanente, o intempestivo, a potência de ação transformadora, elementos esses advogados por Deleuze e Guattari (1996), como um projeto decorrente de ações práticas que possibilitam novas formas de produzir a vida e o viver.

### **Educação e emancipação**

As colocações até aqui expostas evidenciam a importância de se discutir uma educação que tenha como eixo a coexistência humana em oposição a implantação dos aparatos de perversão e desumanização. As-

sim como a organização espacial, os horários e as escalas hierárquicas descritas por Foucault (1999), tinham como propósito as prescrições comportamentais e seu devido controle para a formatação do sujeito desejado, é percebido a criação de dispositivos que atuam sobre os povos do meio rural visando a impressão de uma ideologia urbanocêntrica (RIOS, 2016). Embora tal ideia tenha sido apresentada por Foucault (1999), a partir de sua análise sob instituições específicas, (fabricas, escolas, hospitais, prisões) é possível inferir que o uso de estratégias para homogeneização humana não é fenômeno passadista. Essa ideia de controle sobre a conduta do outro se capilarizou na sociedade em suas mais variadas formas e contextos.

Buscando estruturar uma prática diferenciada, desde os anos sessenta, Freire (1987) defendia uma educação que tivesse como meta a promoção da autonomia das pessoas. Seguindo essa concepção, é importante refletir acerca da relevância e do potencial transformador da educação, seja em nível individual, coletivo ou social. Conforme apresentado por Cruz (2012), os problemas que se manifestam em uma sociedade possuem uma causa real e, é com vista em desvendar essas causas e propor estratégias de superação que se apresenta o letramento sob um viés decolonial como ponto fecundo no processo de escolarização dos indivíduos.

Tais ideias buscam (re)pensar estratégias para um fazer educacional que rompa com as concepções fatalistas. Por meio de suas colocações, Cruz (2012), convoca os leitores para uma reflexão crítica acerca da roupagem mercadológica que tem revestido a educação brasileira, e que por vezes é legitimada por discursos que foram naturalizados. Mediante essa elucidação, verifica-se que determinados modelos formadores não estão centrados no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão capaz de problematizar e refletir sobre sua realidade. Muitas das proposições educacionais vigentes focaliza “uma necessidade global de restabelecimento da hegemonia burguesa, trazendo implicações não só para a vida econômica, mas também para as diversas relações que se estabelecem entre os homens” (CRUZ, 2012, p. 27).

Se o objetivo basilar da educação formal é propiciar que os alunos se utilizem dos conhecimentos adquiridos para além dos espaços escolares, o que deve ser ensinado? Deve-se contemplar a vida real dos indivíduos ou um modelo padronizador de sujeitos? Partindo desses questionamentos, Pereira (2014) defende que os interesses que levam os indivíduos a buscarem as salas de aulas como espaço promotor de conhecimento são singulares e diversos (aprender a ler e escrever para assinar o nome, fazer lista de compras, ocupar outros lugares na sociedade ou como uma for-

ma de legitimar sua existência). Com base nessa análise, apresentam-se os relatos e registros escritos de eventos vividos e a leitura literária em suas múltiplas modalidades (peças teatrais, os musicais e os monólogos) como potencializadores para estimular o desejo do indivíduo em (re)organizar as memórias de suas experiências e lhe conferir um papel ativo na construção do conhecimento. Esse fazer propicia um compromisso com o homem concreto, um ser de autenticidade e alteridade (CRUZ, 2012).

Ao se estabelecer uma análise histórica acerca do processo de escolarização no cenário brasileiro é notória a construção de uma estrutura formadora a qual Paulo Freire (1987) denominou de educação bancária. Nesse sentido, o aluno é visto como depositário dos conhecimentos considerados pertinentes para a formação do cidadão dentro dos padrões desejados. Logo, a difusão do conhecimento não se define de forma ampla e isonômica de modo a salvaguardar o sujeito aprendiz. Entretanto, o que se verifica é a imposição de uma configuração na qual se apresentam as barreiras ou aberturas acerca dos conhecimentos a serem transmitidos ou negados.

Um ponto emblemático dessa questão é que por vezes determinados agrupamentos humanos são apagados enquanto agentes portadores de direitos e histórias, e o que ressurgiu dessa articulação é a produção de indivíduos enquanto engrenagens para a retroalimentação do sistema hegemônico. “Em síntese, no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (CRUZ, 2012, p. 29). Em meio a esse processo mercadológico a Educação no/do e para o Campo é entendida como algo com pouco retorno econômico e oneroso para os cofres públicos, assim o incentivo de integração dos alunos do meio rural com os alunos dos centros urbanos é vista como uma saída para a redução desses custos (DUTRA, 2016).

Pensar a Educação do Campo requer considerar a supervalorização da cultura urbana existente em nosso país desde a década de 1960, onde a educação das populações do campo, entendida como Educação Rural, era vista a partir de um currículo urbano, na maioria das vezes alienante, que difundia a cultura burguesa. Partindo do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal de desenvolvimento humano (DUTRA, 2016, p.1424).

A educação mercadológica desencadeia consigo uma série de fatores emblemáticos dos quais, o individualismo, banalização de fenômenos e eventos sociais que devem ser contemplados pela agenda política e econômica do Estado. Ao se fazer uma correlação dessas colocações com as ideias proposta por Miglievich-Ribeiro (2014), é verificado que

o neocolonialismo manifesta seus efeitos nos variados seguimentos (sociais, políticos, educacionais e econômicos). No contexto educacional especificamente, se verifica uma preocupação massiva para o mercado de trabalho, cujo foco está em originar sujeitos para a produção e consumo de bens e serviços.

Conforme apresentado por hooks (2013), é de fundamental importância pensar e articular um fazer educacional que rompa com o modelo hegemônico, o qual insiste na uniformização dos educandos. Sob essa prerrogativa, é essencial a promoção de uma educação que coteje um letramento plural, no qual o mundo do educando possa ser contemplado no ato de educar. Pois como alerta Paulo Freire (2017), a leitura da palavra deve caminhar em igual passo com a leitura do mundo, logo, os múltiplos modos de ser e viver devem ser inseridos como referenciais plurais e não como algo marginal, que se opõe ao “universal”.

É urgente a necessidade de ações que possibilitem aos indivíduos se constituir e se (re)construir sobre outras escritas e leituras que não apenas aquelas de ordem burguesa que visa tolher indivíduos pertencentes aos grupos subalternizados. Quando o conceito de leitura e escrita se reduzem apenas ao modelo escolar dominante, o conhecimento se apresenta como uma estrutura rígida que não abre precedentes para outras formas de se pensar, corroborando assim, com ações que “na medida em que explicita a exclusão e o silenciamento de sujeitos levados à desumanização, tendo seus saberes e cosmovisões negados como explicativos e orientadores legítimos de condutas” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 66).

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão (HOOKS, 2013, p. 51).

Tais fatos reafirmam a importância de se pensar uma educação que tenha como compromisso o desenvolvimento da sensibilidade humana para a compreensão e respeito às diferenças, ação essa que podemos denominar de educação decolonizadora das subalternidades. O conceito de decolonialidade é aqui entendido como uma articulação das diferenças culturais, sexuais, étnicas e econômicas em torno de projetos plurais, práticas que visem o reconhecimento dos indivíduos e suas vozes (MIGNOLO, 2008). Assim, as especificidades da Educação do Campo ou das pessoas dele oriundas carecem de salvaguarda, ou seja, é imprescindível

uma ação com foco na realidade dos sujeitos e que leve em consideração as diversidades internas ao próprio meio rural. “Pois, rotular um campo numa relação uniforme em vez de preservar a diversidade pode incentivar estereótipos, como aqueles percebidos nos livros didáticos do PNLDCAMPO: crianças descalças, pele queimada do sol e usando roupas rasgadas” (DUTRA, 2016, p. 1431).

Ao se propor um novo olhar ao processo de letramento escolar, busca-se fazer um esforço de pensar práticas que sejam significativas para os indivíduos, pois segundo Santos (2008), é fundamental uma ação de escolarização atualizada com as realidades dos alunos, uma vez que esse movimento possibilita uma contextualização entre conteúdos exigidos pelos currículos escolares, bem como contempla uma formação crítica e libertadora. Como indica Miglievich-Ribeiro (2014, p. 68), é importante uma “contextualização das categorias explicativas (e normativas) até então naturalizadas como absolutas, exibindo a necessidade de sua tradução para os novos cenários cujos agentes portadores de outros repertórios, virão ressignificar seus conteúdos”.

Um mesmo tema pode ser, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e de interesse tanto nas comunidades orais quanto nas comunidades de tradição escrita. Em se tratando de escolarização, a escola deve tomar como ponto de partida sempre que possível os temas e signos mais familiares ao aluno. No entanto, o ato de tomar os temas e os signos locais como ponto de partida da escolarização não significa limitar-se a eles. Isso vale dizer que, assim como os temas locais podem ser descontextualizados por meio da escrita, a escrita poderá ser (re)contextualizada, em função da necessidade dos usuários (SANTOS, 2008, p. 82).

Isso posto, apresenta-se a ideia de que só o sujeito é o verdadeiro portador dos mecanismos capazes de possibilitar uma interpretação real dos seus conteúdos (FREUD, 2001). Embora tal premissa esteja ligada à análise dos conteúdos dos sonhos no âmbito da clínica psicanalítica, é possível um alargamento de horizontes por meio das analogias e propor que, enquanto o sujeito em seus mais diversos contextos não forem ouvidos ou reconhecidos como portadores de informações sobre si, haverá uma permanência constante de se tentar enunciar verdades pessoais como sendo a verdade do e para o outro (reprodução da colonialidade).

### Considerações finais

Em suma, o estudo desenvolvido não teve como foco esgotar a temática, mas antes, servir de abertura para novas contribuições acerca do assunto, bem como colaborar com pesquisadores que se interessam pela área da crítica-cultural, cujo enfoque nesse trabalho foi dado ao processo de letramento crítico sob uma perspectiva decolonial voltado para educandos do meio rural. Os resultados encontrados, permitem verificar que o assunto ainda é negligenciado, uma vez que se verifica uma forte influência da cultura hegemônica no processo de educação escolar, que por vezes perpassa e se infiltra nos mais diferentes espaços e contextos sociais, políticos e econômicos.

A proposta de letramento crítico que aqui foi apresentada tem como premissa, práticas formadoras que visem contemplar as realidades concretas dos educandos, não como algo a ser negado ou anulado, mas sim como ponto de partida para atingir os objetivos propostos no que concerne ao processo de ensino escolar, de modo que o sujeito em formação possa fazer articulações e (re)significações acerca dos conteúdos que lhe estão sendo apresentados. Uma educação formadora deve perceber as diferenças humanas como algo legítimo e portador de alteridade. Nesse sentido, a sala de aula para além de um local de doação de conteúdo, deve ser assimilada e materializada como um espaço criador de relações e condições efetivas e afetivas e que favoreça o empoderamento do sujeito em formação, de modo que ele perceba e atue sobre as situações que se colocam como desafios ou obstáculos em seu contexto social “[...]e encontre ferramentas na escola que o possibilite a desbravar a sua condição de vida através de um olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (CRUZ, 2019, p.53).

### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Máquina de fazer machos**: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 23-34. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/tg384/02>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009, p. 87-102.

BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. Michel Foucault: uma análise do poder. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, v.4, n.1, p. 56-75, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/direitoeconomico>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

- CHAUI, *Marilena*. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Formação do leitor literário na educação infantil: leiturando as fábulas. **Interdisciplinar Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 31, ano XIV, p. 43-57, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar>. Acesso em 22 de agosto de 2020.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de Jovens e Adultos alagoanhenses**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, p. 7-37.
- DUTRA, Gislene Silva A Educação do Campo na perspectiva do desenvolvimento local. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.7, n. 3, p. 1415-1434, 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2246>. Acesso em 12 de agosto de 2020.
- FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 367-383, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel. 20ª Edição. Petrópolis, Vozes, 1999.
- FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 20-31.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2019.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v.1 n.1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul>. Acesso em 30 de janeiro de 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas>. Acesso em 14 de dezembro de 2019.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em saquinho**. Salvador, 2014.

PEREIRA, Áurea da Silva; GOMES, Jussara Figueiredo. Leitura literária e letramento semiótico na sala de aula. **Revista Interdisciplinar**, v. 31, p. 73-87, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/11488>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 21, n. 65, junho de 2016, p. 325–346. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0325.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2020.

SANTOS, Cosme Batista dos, **Letramento e comunicação intercultural**. In: MENDES, Edleise; CASTRO, M. L. (Org.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2008.

SOARES, *Magda* Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SOUZA, *Elizetu Clementino de et al.* Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. **Revista da FAEEBA**, v. 20, n. 36, p. 151-164, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/307>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE REGIONAL EM SERTANÍLIAS<sup>1</sup>

### THE CONSTRUCTION OF REGIONAL IDENTITY IN SERTANÍLIAS

Tatiana Cíntia da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo objetiva compreender como a Identidade Regional foi construída no livro *Sertanílias: Romance de Cavalaria*, de Elomar Figueira Mello. Outrossim, verificaremos a inteligência criativa e as memórias do autor, via autoficção, com o intento de melhor interpretar o *Sertão Profundo*, tendo em vista que essa expressão tecida por Elomar possibilita um sertão entre fronteiras espaço-temporais pelo viés do fantástico e se fundamenta pelas estruturas do super-regionalismo. Como metodologia investigativa para adentrar no constructo elomariano, faremos incursões em torno do cavaleiro-vaqueiro, Sertano; de Elomar, enquanto elemento ficcional; e, de alguns elementos fantásticos que evidenciem o esteio do sertão ficcionalizado na obra em análise. Pretendendo refletir sobre os elementos ora citados, este estudo dialogará com teóricos que tratem dos princípios de identidade, regionalismo, fantástico, autoficção, memória e de conceitos relevantes à fortuna crítica, notadamente: Bauman (2005), Bhabha (1998), Candido (1989), Todorov (2014), Prelorentzou (2017), Nora (1993) e outros.

**Palavras-chave:** Identidade Regional. Sertanílias. *Sertão Profundo*.

**Abstract:** This article have as an objective to understand how the Regional Identity was built in the book *Sertanílias: Romance de Cavalaria*, by Elomar Figueira Mello. Furthermore, we will check the author's creative intellection and memories, via self-fiction, with the intention of better interpreting the *Sertão Profundo*, given that this expression woven by Elomar enables a backwoods between space-time boundaries through the bias of the fantastic and is based on the structures of the super-regionalism. As an investigative methodology to enter the Elomarian construct, we will make inroads around the rider-cowboy, Sertano; Elomar, as a fictional element; and, of some fantastic elements that show the mainstay of the fictionalized sertão in the work under analysis. Intending to reflect on the elements now cited, this study will dialogue with theorists who deal with the principles of identity, regionalism, fantastic, self-fiction, memory and concepts relevant to critical fortune, notably: Bauman (2005), Bhabha (1998), Candido (1989), Albuquerque Júnior (2011), Todorov (2014), Prelorentzou (2017), Nora (1993) and others.

**Keywords:** Regional Identity. Sertanílias. *Sertão Profundo*.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 12 de novembro de 2020 e aceito em 18 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras – Estudos Literários – pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora de Literatura na Faculdade Pio Décimo (FPD). Integra o Projeto de Iniciação Científica (PIC) através do Núcleo de Estudos em Literatura do Curso de Letras (NELL). E-mail: tatiana.cintia@bol.com.br e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1987-0415>.

## Introdução

O conceito de identidade foi criado por uma ficção, não pela experiência humana, tentaremos compreender essa “não naturalidade” da Identidade Nacional pelo viés da memória para melhor chegar aos conceitos de construção da Identidade Regional no livro *Sertanílias: Romance de Cavalaria*, de Elomar Figueira Mello pela autoficção, afinal, temos o duplo representado pela transfiguração da existência e da identidade do autor, mas indiferente à verossimilhança em muitas partes, pois não se trata de uma autobiografia. Além disso, como evidenciou Bauman (2005), as identidades vivem em trânsito, têm estruturas frágeis e provisórias; por isso, a externa busca pela “âncora”, como observaremos adiante.

O estudo sobre autoficção é primordial para se compreender como a voz de Elomar aparece tendo em vista uma consciência crítica do regional contemporâneo e que justifica tanto um retorno ao passado quanto a um momento atemporal, o que dará mais substâncias à questão das identidades plurais no livro em questão, por isso também incluiremos os estudos de Prelorentzou (2017).

Dialogaremos ainda com a concepção de um regionalismo consciente do subdesenvolvimento, não mais pelo pictórico exótico de certo nacionalismo equivocado, fruto de uma consciência eufórica ou de uma pré-consciência por um esquematismo regional e problemático advindo do romance social, ou seja, fundamentaremos o *Sertão Profundo* de Elomar pela propriedade do super-regionalismo, já que Candido (1989) deixa evidente o universalismo de uma literatura regional pelo irreal e insólito, o que ratifica a interlocução futura com Todorov (2014), já que este foi quem melhor nos introduziu os estudos acerca do subsídio fantástico na literatura. É válido salientar; porém, que o fantástico é um recurso usado pelo super-regionalismo do enredo estudado, mas não são elementos idênticos.

Embora Candido (1989) e Bhabha (1998) não se aliem e, até se excluam em muitas de suas concepções, também iremos vislumbrar um conceito deste último, o do “Terceiro Espaço”. Não queremos colocá-los em confronto ou equipará-los, mas mostrar que relativizando o lugar de cada um, ambos serão importantes para esta proposta. Homi Bhabha, ao tratar do local da cultura, contesta as centralidades e evidencia uma questão binária cultural, tratando de uma intersecção entre dois espaços já existentes em convergência e de um Terceiro Espaço como elemento para a articulação da diferença cultural e para o entendimento das fissuras, das alteridades e dos sujeitos descentrados; logo, irá auxiliar na perspectiva do hibridismo cultural do enredo analisado.

Dito isso, nosso objetivo é entender o “entre-lugar” como espaço sem as polaridades do discurso, um novo espaço interacional de realidades históricas descontínuas e passagens intersticiais para a dissolução temporal; logo, iremos também salientar como se apresentam os sujeitos pesquisados no espaço criado em *Sertanílias* sem as divisões habituais de tempo e espaço, uma vez que analisaremos um texto com traços da Literatura fantástica. Estudaremos, então, os elementos que estruturam as alteridades das identidades regionais produzidas e articuladas em *Sertanílias* pelo entre-lugar da narrativa fantástica e erigidos por Elomar via autoficção.

Ainda é válido salientar que trabalharemos tanto com método indutivo quanto com o dedutivo pois, para refletir sobre o espaço mnemônico do sertão e das fronteiras contidas na prosa de Elomar, teremos que aplicar, a princípio, questões particulares para chegarmos à generalização e a conclusões prováveis através da experiência analítica de comparações abstratas. No entanto, também faremos o inverso e seguiremos premissas já validadas por outros estudos e pesquisas, o que nos levará a hipóteses consideradas válidas; logo, concordamos com Candido quando ele fala que há diferentes formas de se representar a(s) identidade(s) regional/regionais, pois há uma referência tanto ambiental, quanto econômica e social.

### **Contextualização do *Corpus* e apresentação dos sujeitos pesquisados**

*Sertanílias: Romance de Cavalaria* é um livro do escritor baiano Elomar Figueira Mello e foi lançado em 2008. A referida obra tem 297 páginas, 28 ilustrações feitas a grafite pelo próprio autor e o enredo tem como fio condutor a busca de Sertano, cavaleiro-vaqueiro, pelos seus irmãos Urano e Zurai, os quais foram presos em combate e levados como escravos.

Há várias peculiaridades que envolvem o texto, inclusive quanto à nomenclatura da tipologia, já que temos um romance sertanejo aos moldes medievais – com traços de Novelas de Cavalaria –, mas que se amalgama a entrevistas em que ecoa a voz de um autor ficcional, cujo homônimo é Elomar e, fora essa autoficção consciente de uma análise da narrativa, a ficha catalográfica nos adverte que se trata de um pré-roteiro de cinema, como será claramente percebido nas cenas em que a câmera tenta se aproximar de Sertano.

No romance em estudo, há alteridades que destoam da construção de identidade sertaneja, pois não temos apenas a geografia do litoral da Bahia, pelo contrário, as personagens andarilham pelo tempo e pelo espaço em vários ambientes e todo o projeto narrativo elomariano é mais

político, ideológico e social que geográfico. Aliás, embora Elomar critique bastante os elementos da modernidade, a presença das fronteiras simbolicamente diluídas é resultado de uma Literatura bem moderna, ao menos no sentido de como a narratividade ocorre, uma vez que há fronteiras imaginárias entre identidades que se apresentam pelos espaços do *Sertão Profundo* em *Sertanílias*.

É válido salientar que o livro é o primeiro de uma série de quatro romances em ambiente agreste, com elementos medievais e que se andarilham por um espaço ficcional sem tempo e/ou espaços totalmente definidos, cheios de alusões a lendas locais, canções populares e, inclusive, do repertório musical do compositor Elomar. Ainda sobre o espaço, destacamos que o geográfico muda devido ao processo histórico e à ambientação sociocultural, o que também ocorre na narrativa, além de ela ser a releitura do mundo e o resultado de um projeto autoral.

Além disso, o romance é também o fruto das memórias históricas, míticas e estéticas assim como uma espécie de reconexão do autor com o sertão e com o medieval; logo, resultado de perspectivas individuais, múltiplas, coletivas e sem linearidade.

O enredo traz ao público-leitor a saga heroica de um vaqueiro puro de alma e exemplo de virtudes com alusão às heranças medievais e subordinação aos modelos éticos e morais indispensáveis ao ideal cavaleiresco, além da trajetória mítica pela perspectiva salvacionista, quiçá, cinematograficamente escatológica. Outrossim, isso acaba por criar o que Pierre Nora (1993) chama de “lugares de memória”, visto que as identidades (re)construídas por Elomar cristalizam momentos particulares de nossa história e articula conscientemente a ruptura do passado com os esfacelamentos, pois “há locais de memória porque não há meios de memória” (NORA, 1993, p. 07).

Para melhor analisar o espaço e os conceitos identitários assim como as memórias presentes na obra, precisamos fazer uma breve apresentação não só do autor como de sua voz autorizada no enredo e de seu personagem central, Sertano, pois as memórias e as identidades são sociais, vivas e sempre atualizadas pelos discursos dos indivíduos e, para esta pesquisa, teremos que captar como esse processo ocorre com o autor.

Elomar, desde 1980, vive em sua fazenda *A Casa dos Carneiros*, lá gravou e compôs vários de seus trabalhos exaltando o sertão e militando contra a modernidade. De renome na música, seu primeiro compacto data de 1968 e o disco *Das Barrancas do Rio Gavião*, lançado em 1972, teve a apresentação de Vinícius de Moraes o chamando de “o Príncipe da Caa-

tinga”, mas foi com os discos *Cantoria 1* e *Cantoria 2* – ambos gravados em 1984 em parceria com Geraldo Azevedo, Vital Farias e Xangai – que mais ganhou notoriedade.

Embora seja mais conhecido no mundo da música, Elomar tem se dedicado à prosa literária. Lançou em 2008 o livro *Sertanílias: Romance de Cavalaria* e, em 2016, *A Era dos Grandes Equívocos*. Hoje, com 83 anos, tem voltado aos palcos e ficado um pouco menos recluso que nos últimos 15 anos, fazendo, inclusive, *lives* em sua página oficial no *Instagram* feita em tempos de pandemia.

Aliás, tanto na música quanto na prosa, a obra de Elomar sempre foi marcada por várias identidades advindas não só do coletivo como também de suas leituras/memórias individuais, uma vez que ele dialoga com inúmeras culturas, costumes e tem um vasto repertório de conhecimento. Dito de outra forma, a linha intertextual nos servirá para compreender os entornos da construção identitária na obra *Sertanílias*, uma vez que Elomar vive no sertão e dele tira a substância para sua arte, ou seja, seu local de referência geográfica é também o de morada criativa e espiritual, o maior exemplo disso é a *Casa dos Carneiros*.

A voz autoral, no entanto, não aparece no enredo apenas nos intertextos com outras obras de Elomar. O autor cria uma espécie de super-ego tanto seu quanto do protagonista. O personagem Elomar representa a evidente metalinguagem identitária e se apresenta como presentificação autoral nos momentos diversos das passagens de Sertão na narrativa. Elomar, enquanto voz ficcional do texto, dialoga com quatro repórteres a respeito da criação do livro, de outras produções e sobre o espaço identitário do *Sertão Profundo*, nesse ínterim, temos mais um artefato a ser analisado entre as verdades instituídas pela identidade desse sertão que rompe fronteiras entre a realidade e a criação. Além do mais, para o autor, o sertão não se restringe ao Nordeste e isso é evidente em vários fragmentos do enredo em que há passagens, inclusive, em outros países, tudo pela seleção mnemônica de Elomar, afinal:

A passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever de memória faz de cada um o historiador de si mesmo [...]. O fim da história-memória multiplicou as memórias particulares que reclamam sua própria história (NORA, 1993, p.17).

O autor se apropria tanto do imaginário rural quanto do medieval, atentando-se apenas aos elementos compreendidos como positivo, sendo

assim, retira certa dominação e violência para focar na honra e no respeito, ou seja, Sertano é construído pela pena do que há de melhor nos dois espaços identitários escolhidos por Elomar para a criação de um terceiro e isso é detalhado metalinguisticamente entre um elemento fantástico no enredo e uma evidência de pertencimento local e/ou artístico durante as falas do personagem Elomar, por conseguinte, os lugares de memória são materiais, funcionais e simbólicos.

Em se tratando dos três elementos em torno da memória, é significativo observar que eles podem aparecer numa mesma cena. No enredo, por exemplo, Elomar ficcional só aparece em momentos distintos dos de Sertano; logo, as personagens que mais aparecem no enredo não se encontram e isso tem tanto um efeito funcional quanto material e simbólico, pois evidenciará o jogo da escrita e o projeto autoral. Sertano, por sua vez, é um protagonista anti-herói, um vaqueiro descentrado construído pelos preceitos de um cavaleiro medieval – valentia, fidelidade e lealdade –, mas que não segue as regulações estatais. Apesar de estar preparado para todas as batalhas, prefere o diálogo ao sangue. Um dado importante é que ele nunca é mostrado no enredo de frente e é capaz de circular entre as fronteiras do sertão físico e o ficcional, tempos presente e passado, ou seja, temos a delimitação da Identidade Regional alegorizada em representatividade em Sertano, mesmo ele não seguindo o estereótipo costumeiro quer do vaqueiro de pouca ou nenhuma escolaridade quer do cavaleiro por ânsia de disputa.

Salientamos, por conseguinte, que a Identidade Regional é um conceito tracejado pela sociedade e se instaura pelos símbolos ora estruturados ora reelaborados ideologicamente para viabilizar traços singulares locais seja pelos hábitos, físicos ou sotaques sendo um recurso om enraizamento histórico e de representações coletivas.

Outrossim, ainda devemos acentuar que, no entendimento de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), cria-se uma identidade para a região tendo em vista as diferenças entre o espaço do sujeito do discurso e o outro, deixando de lado certas particularidades internas. Segundo ele, reafirma-se, às vezes equivocadamente, a imagem do Nordeste por meio de leituras anteriores pela tentativa de homogeneização materializada em alguns elementos, a citar: o heroísmo, o cangaço, o messianismo, o coronelismo, o miserabilismo. Sendo assim, pontuaremos esses elementos para, posteriormente, sobressair a imagem da região reelaborada e móvel em Sertanílias, pois o discurso regional não é somente um discurso ideológico, é uma estratégia política com táticas e objetivos a serem definidos a cada produção.

O espaço regional de Elomar, *exempli gratia*, não é situado apenas no sudoeste da Bahia, mas um espaço de encontros de culturas e dialetos e isso aparece tanto na parte da “epopeia” de Sertano quanto na “entrevista” com a mulher sertaneja em linguagem dialetal. Além do dialeto e da cultura, há espaços e fronteiras que se congregam por recursos retóricos, pela atemporalidade e por uma suspensão espacial; por isso, investigaremos dois decursos chamados de sensível (sertão-de-fora) e intangível (sertão profundo / sertão-de-dentro) por Igor Rossoni (2009/2012), pois as reflexões e a memória do autor criam um “não-lugar”, que merece ser compreendido à luz do teórico já salientado e de Simone Guerreiro (2007), outra estudiosa do sertão elomariano.

### **As identidades, os espaços e as fronteiras do sertanejo em Sertanílias**

Pela autoficção de Elomar, – voz autorizada do escritor dubiamente dentro do enredo – temos a construção do *Sertão Profundo* cuja identidade não tem delimitação de tempo ou espaço. Há, pelo contrário, uma observação dessas quebras estruturais pertinente aos enredos clássicos e, assim como a identidade fragmentária da contemporaneidade, Sertanílias apresenta ambientes fronteiriços pela hibridização do gênero textual, tendo em vista as alternâncias no enredo entre as entrevistas de Elomar e o transcorrer de uma ficção levada pelo roteiro que nos guia a Sertano em lugares atemporais e a seres fantásticos.

Noutras palavras, a autoficção na obra em estudo “pode ser, sobretudo, uma atitude crítica da narrativa entre o real e o imaginário” (PRELORENTZOU, 2017, p. 223), ou seja, uma postura do autor em definir as várias identidades de seu livro, no entanto, devemos nos atentar ao fato de que “na autoficção, um autor pode chamar a atenção para a sua biografia por meio do texto ficcional, mas é sempre o texto literário que está em primeiro plano” (FAEDRICH, 2015, p. 48). Posto isso, afirmamos que a voz literária de Elomar no enredo é mais um artifício para respaldar a identidade em trânsito pelo *Sertão Profundo* e em plenitude literária, afinal de contas:

As pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa de intimidadora de “alcançar o impossível”: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizados no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude – na infinitude [...] (BAUMAN, 2005, p. 16-17).

Essa tentativa de plenitude na obra de Elomar será dada exatamente pela criação de um *Sertão Profundo*, um espaço dentro do sertão físico e em tempo real, que terá a Lagoa Quadrada como divisor de mundos, tempos e espaços, além da voz autoficcional de Elomar dentro do enredo. Essa lagoa é apresentada ao leitor da seguinte forma:

[...] Pois bem, dentre todas as paisagens do sertão, as lagoas sempre me encantaram mais que quaisquer outros acidentes deste belo pedaço de geografia [...] Se por serem a ágora de encontro de rebanhos de éguas, gado, cabras, carneiros; bebida de onça e alevantados pelas horas tardias da noite; estação de visita do Veado Branco Não sei. Só sei que, entre todas elas se destaca, nem tanto pela forma, mais, pela aura de mistério que, segundo o relato dos vaqueiros, lhe envolve: a Lagoa Quadrada (MELLO, 2008, p. 10).

Esse belo espaço que possibilita trânsito a certas personagens, a Lagoa Quadrada, é mais um mecanismo criativo do autor para evidenciar a atemporalidade desse *Sertão Profundo*, onde vaqueiros e cantadores podem ter voz e identidade reveladas, como o *entre-lugar* estudado por Bhabha (1998). Por analogia, a identidade sertânica elomariana contém as características do entre-lugar, pois este “permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do ‘povo’” (1998, p. 69), assim como o constructo do *Sertão Profundo* pode evitar as polaridades do discurso do padrão, dando espaço para as representações do povo simples e de suas regionalidades em fronteiras, alteridades e fissuras.

Em conversa com a pesquisadora, em outubro de 2013, ele mesmo diz que criou esse espaço insólito para dar voz a uma identidade sertânica que não tem mais lugar fora de sua trama, no sertão contemporâneo. Ele faz referência a um sertão propício para ser cantado, um conceito de Identidade Regional criado pelo próprio autor. O sertão físico, segundo ele, é um sertão “escravo” da tecnologia, da fila, cheia de ordens, de crimes e perversão. Sendo assim, o autor inspira-se no sertão arcaico, próximo ao ideário feudal e cria um sertão dentro do sertão físico; mas, em outra realidade, ou seja, também não se prende ao conceito homogeneizado do sertão arcaico, pelo contrário, pensa em realidades descontínuas, passagens intersticiais e na dissolução temporal. Só assim poderemos perceber as marcas identitárias em suas várias possibilidades, como as fissuras e as alteridades tratadas por Bhabha (1998).

Consoante Elomar, o *Sertão Profundo* se encontra numa dobra do espaço e do tempo dentro do sertão físico e político no Brasil, como outra dimensão – um mundo paralelo. A criação fora feita para dar trânsito e

*locus* de existência a personagens como: Naninha, Donzela Tiadora e Sertano e por que não o Elomar em *persona*?

O homônimo de Elomar, ao conversar com o jornalista Newmanne, alcunhado de Zé Paraíba, revela ao leitor como o enredo se delineou:

*Elomar*: Sempre entendi que uma sinfonia é uma viagem que se compreende de um lugar para outro, em corpo ou em espírito. Então imaginei um cavaleiro ou cavaleiros que se vão de aqui para acolá, alhures. Constatando a viagem de um primeiro galopar, um pouso para o descanso e por fim a retomada do segundo galopar até o lugar de destino. Entendendo-se aí os três movimentos do galope.

*Z.P.*: Pelo pouco que sei, pare-me que há aí nos galopes uma intenção de homenagem! Não?

*Elomar*: Claro! Neles homenageio lugares, cidades de nosso Sertão a partir de malungos que dali são. Vervi gratia, o I Galope Estradeiro [...] (MELLO, 2008, p. 30-31).

Se a viagem de Sertano ocorre entre as dobras do tempo, podemos compreender o “galopar” em seu sentido duplo: ora pelo trotar rápido do cavalo do vaqueiro, ora como o martelo-galopado dos cantadores do Nordeste, mais uma marca identitária. Inclusive, já na prefala, corruptela para prefácio, Elomar descreve Sertano e sua indumentária, o protagonista porta uma pistola de pirata, um facão cimitarrado e é um guerreiro pronto para combates e campos de justas, mas que prefere sempre o poder da palavra e as cantorias que escuta por onde passa. As vestes de Sertano evidenciam a típica imagem identitária do vaqueiro, pois: “o cavaleiro em trajes de vaqueiro leva sobre os ombros uma capa à guisa de gibão de couro curtido. Na cabeça, um chapéu de mateiro de abas largas. Calça de brim em tecido fornido, calçando um roló de cano longo” (MELLO, 2008, p. 17).

O tom enigmático em torno de Sertano é outro elemento a ser compreendido, pois:

ao desapiar do cavalo ou antes até, e antes do rosto de Sertano, o cavaleiro começa a ser definido em traços, a câmara evita filmar-lhe de frente. No nível inferior, apanha-o do peito para baixo. Não só nesta como em todas as outras situações de cenas, o rosto de Sertano jamais será mostrado em definição. Sempre será filmado de costas, de perfil, ao longe; sempre, no máximo, do queixo para baixo; quando de perfil ou de frente mais próximo, na chamada “hora mágica”, de madrugada ou ao anoitecer (MELLO, 2008, p. 17-18).

Embora o leitor não tenha detalhes da fisionomia de Sertano, sabemos que o sertão é a sua casa, que ele forjado no aço, disciplinado no

ferro e não chora, características predeterminadas ao homem do sertão. Apesar de reproduzir esse estereótipo de homem forte do Nordeste, ele tem muita leitura e fala até latim, mas prefere a variante regional. Aliás, pelo dialeto, Elomar

[...] formula conceitos próprios da região e afirma-se como intelectual erudito que articula conhecimento sobre história, cultura popular, política, religiões, língua e literatura, principalmente, de tradição latina. Como intelectual e pensador, possui lugar sacralizado na sociedade e representa a comunidade cultural sertaneja ou, mais especificamente, “sertaneza” [...] (GUERREIRO, 2007, p. 55).

Essas demarcações regionais pela linguagem aparecem como importantes tanto na postura do autor, quanto do Elomar ficcional e de Sertano. No primeiro, por toda a obra construída, não apenas no enredo em estudo; no segundo, ao chamar uma mulher simples para o fechamento das entrevistas, Anactória; e, no terceiro, quando ele sempre salienta a “boniteza” do dialeto que encontra pelo caminho.

Se a beleza do dialeto é exaltada, assim também temos com os lugares, animais, costumes e pessoas, pois a “câmera” sempre divaga pelos currais, gado, peões, homens e mulheres em suas rotinas diárias e depois torna a entrecruzar cenas com as imagens das botas ora de Elomar ora de Sertano.

Pela metonímia das botas, Elomar e Sertano caminham pelo e para o sertão numa simbiose entre criador e criatura, afinal, entre o real e o imaginário, são consubstanciados conceitos embebidos de verossimilhança, os quais se solidificam pela autenticidade ficcional regionalista. Lembremo-nos, pois, que as botas também representam uma metáfora de que a “realidade econômica do subdesenvolvimento mantém a dimensão regional como objeto vivo, a despeito da dimensão urbana ser cada vez mais atuante” (CANDIDO, 1989, p.158).

Mormente, se a identidade nacional põe em questão as diferentes identidades regionais no país, a visão moderna, por outro lado, evidencia uma perspectiva pelas diferenças; logo, a imagem da região necessita de estratégias diversificadas e móveis, pois “o discurso regionalista não é apenas um discurso ideológico, que desfiguraria uma pretensa essência do Nordeste ou de outra região. O discurso regionalista não mascara a verdade da região, *ele a institui?*” (ALBUQUERQUE, 2011, p.62).

Disto isso, pelo discurso regionalista já evidenciado, Elomar institui a verdade em uma contínua transgressão de fronteiras e, à luz dos Estudos de Bauman (2005), notamos a busca por uma âncora regional

pela produção de um tempo que não pode ser o passado nem o presente, o que mostra uma consciência do subdesenvolvimento, como diria Candido (1989), e acaba por ratificar a ideia de um sertão insólito/fantástico e se adequando às noções do entre-lugar de Bhabha, já que há a construção do Terceiro Espaço, pois:

Em vez da consciência simbólica que dá ao signo da identidade sua integridade e unidade, sua *profundidade*, nos deparamos com uma dimensão de duplicação, uma espacialização do sujeito, que é ocluído na perspectiva ilusória do que denominei a “terceira dimensão” do enquadramento mimético ou imagem visual da identidade. (BHABHA, 1998, p. 84)

As representações dúbias entre o autor ficcional e o protagonista, inclusive, permitem que se expressem alternadamente, no padrão culto da língua portuguesa e em “língua dialetal sertaneza”, vozes do mundo medievo lido pelo autor, assim como a construção de um sertão fantástico, ambos pela postura de Elomar e pela sua autoficção. No dizer de Rossoni, Elomar “ultrapassa demarcações físicas e geográficas meramente regionais” (2008, p. 01), além de seu protagonista Sertano se deparar com seres do presente, do passado, da história e de causos contados de geração em geração tudo pela verossimilhança interna e pela marca autoral.

Além das personagens significativas já estudadas, podemos citar outras de relevância nesse entre-lugar de *Sertanílias* em diálogo entre memória e história, ambas em função do encadeamento literário e identitário do escritor: Ôra – espécie de oráculo, imagem mística que orienta Sertano –; o veado branco, a grande cobra e o grande cão – seres lendários do sertão –; o “Ferrêro” – representante do maligno –; Russo Pombo – cavalo místico e alado de Sertano –; Saltamoita, Tinga, e Caçulo – ecos do banditismo em tempos de seca e derrocada de uma sociedade coriácea –; Esopo e Fedro – fabulistas da Grécia e de Roma, respectivamente –; Urano e Zurai – irmãos de Sertano e vendidos como escravos –; assim como violeiros, tropeiros, cantadores etc.

Algumas dessas personagens são encimadas pelo terceiro momento do regionalismo, chamado por Candido de “Super-regionalismo”, por aproveitar a substância do nativismo e do exotismo da primeira fase, descartar o sentimentalismo e se utilizar do documentário social, conforme o segundo momento e, por fim, utilizar-se de elementos não-realistas e técnicas anti-naturalistas para transfigurar um regionalismo com característica universal. Sendo assim, “é possível superar o realismo para intensificar o senso do real; como é possível entrar pelo fantástico e comunicar o mais

legítimo sentimento do verdadeiro; como é possível instaurar a modernidade da escrita dentro da maior fidelidade à tradição da língua e à matriz da região” (CANDIDO, 1989, p. 206).

Todorov, por sua vez, deixa evidente que “o fantástico não pode subsistir senão na ficção” (TODOROV, 2014, p. 68), ou seja, só existirá pela verossimilhança interna, nunca externa, como ocorre com várias personagens em *Sertanílias*, como notaremos com a apresentação do canoieiro e da Cobra Grande:

E na manhã seguinte num fenômeno inusitado, o São Francisco amanhece envolto em grosso nevoeiro, o qual cobre a superfície das águas por completo. Então, ouviu-se um roçar de remo cortando a flor das águas dentro do branco manto do russo. É quando desponta ao longe uma estranha e bela figura de um canoieiro que vem se aproximando da margem do rio [...]” (MELLO, 2008, p.133-134).

Vale lembrar que, para Todorov (2014), há três gêneros vizinhos: o fantástico, o estranho e o maravilhoso. Em *Sertanílias*, essa linha não é tão fácil de ser observada, pois temos traços do *fantástico*, já que o teórico deixa clara a necessidade de uma incerteza, reflexo de uma hesitação. No entanto, também temos enfoques do *estranho*, pois esse se realiza pelo medo e por ambiguidades que podem ser desfeitas, diferente do fantástico. Enfatizamos, porém, a condição do fantástico, já que teremos a apresentação de um ser sobrenatural, como se evidencia no fragmento que segue:

Desferindo um agudo e forte assobio, do fundo das águas ouviu-se junto à grande turbulência um som gravíssimo e estranhamente horrípilante. De repente, as águas foram se abrindo e apareceu do gigante, lombo e após, a enorme cabeça com a boca escancarada, fauces mostrando-as por completo: A Cobra Grande. Indescrevível foi o assombro dos peões e do próprio Sertano que mal conseguia disfarçar a mortificação [...] (MELLO, 2008, p.134-135).

Impulsionada pela perspectiva fantástica, notamos que a linha autoral pode demarcar, como salienta Rossoni (2012), dois espaços trilhados pelas personagens elomarianas: o sensível e o intangível, respectivamente o “sertão-de-fora” e o “sertão profundo/“sertão-de-dentro”, ambos os conceitos para proporcionar uma alocação possível dentro da perspectiva da Identidade Regional (re)elaborada pelo autor.

### Considerações finais

Conforme evidenciado, o enredo em estudo é poliformo, uma vez que o autor é indiferente aos protocolos que costumam subordinar um texto a determinado gênero e, por exemplo, cinema e literatura se mesclam pelo jogo do roteiro autoficcional da seleção, ampliação, reconstrução e invenção, processos construtivos salientados por Prelorentzou no projeto de autofabulação.

Além disso, pelo prisma do fantástico como elemento válido para o leitor chegar à instituição do conceito do *Sertão Profundo*, depreendemos algumas perspectivas para a Identidade Regional pela produção de Elomar Figueira de Mello e hesitações do enredo, condição fundamental para o fantástico conforme observamos em Todorov. Não afirmamos aqui que existam apenas as identidades criadas pelo autor em *Sertanílias: Romance de Cavalaria*, afinal as Identidades Regionais, assim como as Nacionais, são móveis e inconstantes; porém, pela autoficção elomariana conhecemos uma identidade atemporal e múltipla circunstanciada pelo super-regionalismo, que tende a ser um projeto politizado, ou seja, um regionalismo crítico, como sancionou Candido.

Dessarte, se a fronteira identitária é compreendida pelos cruzamentos entre espaço e tempo, conforme afirma Bhabha, podemos asseverar que as articulações do romance elomariano são como novas maneiras de pensar o sertão, sem esquecer que elas são construções do autor, mas influenciadas pelas memórias do passado e pelas vivências no presente, ou seja, não é um elemento isolado de escritura, mas um complexo núcleo fundamentado pelas linhas do performático do Terceiro Espaço em que a tradição e a modernidade ora se juntam ora se repelem para inteligência e conveniência do escritor.

### REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- CANDIDO, Antonio. **A Educação Pela Noite & Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

FAEDRICH, Anna. **O conceito de autoficção: Demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea.** Itinerários, Araraquara, n. 40, p.45-60, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/8165/554>> Acesso em: 5 nov. 2019.

GUERREIRO, Simone. **Tramas do sagrado: a poética do sertão de Elomar.** Salvador: Vento Leste, 2007.

LE GOFF, Jacques. **Heróis e maravilhas da Idade Média.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares.** In: Projeto História: revista do programa de pós-graduados em história, São Paulo, 1993. pp. 07-28. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>> Acesso em: 2 set. 2019.

PRELORENTZOU, Renato. **A personagem de autoficção: anotações de uma hipótese para textos futuros.** Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 52, n. 2, p. 214-223, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/lh/v52n2/0101-3335-letras-52-02-0214.pdf>> Acesso em: 8 out. 2019.

ROSSONI, Igor. **Tessituras transfiguradas: O espaço do não-lugar em Elomar Figueira Mello e Manoel de Barros.** Disponível no endereço eletrônico: <[http://www.ablalic.org.br/cong2008/anaisonline/simposios/pdf/034/IGOR\\_ROSSONI.pdf](http://www.ablalic.org.br/cong2008/anaisonline/simposios/pdf/034/IGOR_ROSSONI.pdf)> Acessado em fevereiro de 2020.

ROSSONI, Igor. **Cenas Brasileiras: ensaios sobre literatura.** Salvador: Vento Leste, 2012.

SILVA, Tatiana. Cíntia. **O sertão encantado pelo aedo elomar: metáforas da saudade** / Tatiana Cíntia da Silva. Tese (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014. Disponível no endereço eletrônico <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11216/2/TATIANA\\_CINTIA\\_SILVA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11216/2/TATIANA_CINTIA_SILVA.pdf)> Acessado em novembro de 2020.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 2014.



## O SAMBA COMO PRÁTICA CULTURAL E PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA<sup>1</sup>

### SAMBA AS CULTURAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF RESISTANCE

Lais Vianna de Oliveira<sup>2</sup>

José Roberto da Rocha Bernardo<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo trata de um dos inúmeros legados da afro-diáspora: o samba. Ao abordar o samba, não estamos tratando apenas de um ritmo musical e sim de uma prática cultural complexa, permeada de saberes, de modos de viver e entender o mundo. A pesquisa examina as epistemologias produzidas pelo povo negro e como o samba possibilitou movimentos de saberes e de invenção de novas formas de ser, contribuindo para o processo de luta contra o colonialismo e atuando como prática pedagógica e cultural de resistência. Partindo dos estudos de Alcoff (2016), Costa (2018) e Ribeiro (2019), abordaremos o racismo epistemológico no Brasil, o contexto de formação desses espaços/tempos do samba, suas contribuições para a produção de conhecimento, bem como um histórico do surgimento do samba e seu caráter pedagógico.

**Palavras-chaves:** Relações raciais. Samba. Resistência. Descolonizar. Pedagogia.

**Abstract:** The article deals with one of the countless legacies of the African diaspora: the samba. When approaching samba, we are not only dealing with a musical rhythm, but a complex cultural practice, impregnated with knowledge, ways of living and understanding the world. The research examines the epistemologies produced by black people and how samba has enabled movements of knowledge and the invention of new ways of being, contributing to the process of struggle against colonialism and acting as a pedagogical and cultural practice of resistance. In accordance with the studies by Alcoff (2016), Costa (2018) and Ribeiro (2019), we will approach the epistemological racism in Brazil, the context of formation of these spaces/times of samba, their contributions to the production of knowledge, as well as a record of the appearance of samba and its pedagogical characteristic.

**Keywords:** Racial relations. Samba. Resistance. Decolonizing. Pedagogy.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 15 de novembro de 2020 e aceito em 18 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). Grupo de pesquisa: Práticas, Culturas e Espaços de Construção de Saberes – PCECS (UFF). Email: vianna.lais@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-7048>.

<sup>3</sup> Doutor em Educação em Ciências (IOC – FIOCRUZ). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). Grupo de pesquisa: Práticas, Culturas e Espaços de Construção de Saberes – PCECS (UFF). Email: bernardo.jrr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-5786>.

## Introdução

Práticas de subalternização dos povos negros e indígenas na sociedade brasileira têm sua gênese na realidade escravocrata que perdurou por mais de três séculos. Entretanto, cabe ressaltar seu agravamento com a instrumentalização das teorias raciais europeias, tardiamente adotadas no Brasil do século XIX frente ao declínio da escravidão, com o intuito de justificar as hierarquias sociais. Como aponta Schwarcz,

[em] meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

Essas teorias, de um lado, tentam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais, de outro, inviabilizam um projeto nacional que mal começara a se construir por conta da interpretação pessimista da mestiçagem. Ou seja, há a aceitação da existência de diferenças humanas inatas, e há o incentivo ao cruzamento como solução, já que as teorias não só demarcam diferenças, como a superioridade de uma raça em detrimento de outras.

Os modelos evolucionistas e social-darwinistas<sup>4</sup> já estavam bem desacreditados na Europa quando adotados pelos “homens de ciência” no Brasil. Adaptavam o que dessas teorias estava de acordo com a justificativa da hierarquização social e inferiorização de setores da população e descartavam o que destoava, ou seja, havia um trabalho de seleção intencional dos textos que seriam traduzidos dos pensadores estrangeiros. Explica Schwarcz:

O pensamento racial europeu adotado no Brasil não parece fruto da sorte. Introduzido de forma crítica e seletiva, transforma-se em instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional e no respaldo a hierarquias sociais já bastante cristalizadas (SCHWARCZ, 1993, p. 42).

---

<sup>4</sup> As teorias evolucionistas difundidas ao longo do século XIX foram incentivadas pelas teorias científicas do britânico Charles Darwin. No entanto, vale destacar que, impulsionados por essas ideias, cientistas sociais se valeram desses princípios para categorizar qualitativamente seres humanos a partir do conceito de raça. Tais discursos serviram de referencial para legitimar a análise sociológica da época, uma vez que a sociologia enquanto ciência estava se estabelecendo.

Portanto, o pensamento evolucionista e higienista vem atribuir a chancela de ciência aos discursos já existentes que visavam inferiorizar os negros para que se mantivesse o *status quo* da escravidão – base da economia da época – e se enfraquecesse as lutas dos escravizados.

Com isso, destacamos que o racismo é fruto de um processo sofisticado e intencional de construção de uma ideologia que antes servia à manutenção do regime escravista, mas que – mesmo com o fim oficial da escravidão – permanece na estrutura da sociedade, pois embora a abolição da escravidão incluísse os ex-escravos nos direitos civis, na prática isso lhes era negado. E as consequências da falta de um projeto pós-abolição de garantia desses direitos podem ser constatadas sem muito esforço na nossa sociedade. Souza (1985) aponta que os libertos e fugitivos negros, mestiços e pardos compunham uma classe intermediária no século XVIII, a eles eram designados serviços marginalizados ou até mesmo a total exclusão de possibilidade de se inserirem naquele sistema, e quando exerciam ofícios, atuavam na repressão aos povos indígenas, como capturadores de escravizados fugitivos, capangas, etc. Tal estratégia obteve duas consequências: a primeira, de apartar identitariamente esses indivíduos da ideia de pertencimento a um grupo, e a segunda, de justificar a necessidade da escravidão.

Graças aos militantes e intelectuais negros, o racismo vem sendo denunciado e reconhecido gradativamente. Porém, ainda há um tipo de racismo mais difícil de ser percebido que, por exemplo, os racismos social, político e econômico: o racismo epistemológico (GROSFOGUEL, 2007). Esse tipo de racismo legitima apenas a produção de conhecimento por parte dos homens brancos ocidentais e inferioriza as vozes dos grupos não brancos historicamente subalternizados. O autor aponta que

[o] privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, a partir de seu provincianismo europeu, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a “verdade” e “universalidade”, inferiorizando todas as tradições “outras” (que no século XVI foram caracterizadas como “bárbaras”, convertidas no século XIX em “primitivas”, no século XX em “subdesenvolvidas” e no início do século XXI em “antidemocráticas”) (GROSFOGUEL, 2007, p. 32-33).

Essa universalização de um pensamento único é, na prática, um particularismo disfarçado de universal que tem como objetivo destruir a crença das pessoas nelas mesmas, o que foi chamado pelo escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o de “bomba cultural” (COSTA, 2018).

Um exemplo desse racismo epistêmico é trazido por Ribeiro (2019). A autora mostra que as mulheres negras já vinham lutando desde muito tempo para serem sujeitos políticos e produzindo discursos contra-hegemônicos antes desses debates ganharem visibilidade por meio das feministas brancas. Como o caso da discussão sobre o dilema da universalização da categoria mulher – que não leva em conta as intersecções de raça, orientação sexual e identidade de gênero – apontado pelo discurso da abolicionista afro-americana Sojourner Truth na Convenção dos Direitos da Mulher em Ohio em 1851, ainda na primeira onda do feminismo, mas que só é reconhecido na terceira onda com Judith Butler (RIBEIRO, 2019). Ela atribui, portanto, essa invisibilização ao valor que é dado ao conhecimento eurocêntrico em detrimento de outros saberes e nos convoca a refletir sobre como algumas identidades criadas pelo colonialismo são silenciadas enquanto outras são fortalecidas.

Percebe-se, assim, uma colonização do saber, que “é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial” (COSTA, 2018, p. 1). Por isso, Alcoff (2016) critica a imposição de uma “epistemologia mestre” que desconsidera o saber de parteiras, de povos originários, da prática médica de povos colonizados – o que seria equivalente, no contexto brasileiro, ao saber de mulheres de terreiro, das Ialorixás e dos Babalorixás, das lideranças comunitárias, dos movimentos sociais, das irmandades negras, à cosmogonia de religiões de matriz africana, e outras geografias de razão e saberes (RIBEIRO, 2019), assim como do povo do samba, como veremos a seguir. Assim, a autora discute a necessidade do desenvolvimento de uma epistemologia decolonial revolucionária:

O projeto de decolonização epistemológica (e a mudança da geografia da razão) requer que prestemos atenção à identidade social não simplesmente para mostrar como o colonialismo tem, em alguns casos, criado identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas (ALCOFF, 2016, p. 136).

A filósofa ressalta, dessa forma, que é preciso refletir sobre o uso que as instituições fazem das identidades criadas pelo colonialismo para oprimir ou para privilegiar.

Neste texto, objetivamos apresentar reflexões acerca do samba enquanto prática cultural complexa que contribui para o projeto decolonial e sobre o seu potencial pedagógico. Para tal, dialogaremos com autores que se dedicaram à história do processo de construção do samba. A partir disso, levando em conta aspectos históricos e sociopolíticos, apontamos elementos que contribuem para a compreensão do potencial pedagógico dessa prática cultural.

Além disso, enfatizamos a ideia de que, embora esteja longe do fim, esse processo de decolonização já vem ocorrendo desde o século XVI com as lutas das populações afrodiáspóricas, adotando, assim, a ampliação do conceito de decolonialidade proposta por Costa (2018). O autor não desconsidera o uso da teoria acadêmica sobre decolonialidade elaborada pelo grupo de investigação da modernidade/colonialidade, mas propõe um alargamento de seu sentido visto que há uma tradição de resistência política e epistêmica dos povos negros e indígenas no decorrer desses mais de 500 anos. Inclusive, adverte para o risco de reduzir o projeto decolonial apenas ao âmbito acadêmico ao limitar-se “a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca” (2018, p. 1) e, dessa forma, invisibilizar

a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Bois, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, etc. (COSTA, 2018, p. 2).

É nesse sentido, portanto, que propomos a discussão, neste trabalho, sobre as epistemologias produzidas pelo povo de terreiro no seu processo de resistência e a contribuição do samba para o projeto decolonial.

### **O samba como elemento cultural: contexto histórico e político**

Inúmeros autores já se ocuparam em escrever sobre a história do samba e a formação das escolas de samba (MORAES, 1987; CABRAL, 1996; ARAÚJO, 2000; FERREIRA, 2004). Portanto, em virtude da vasta literatura existente sobre o assunto, nesta seção, faremos apenas uma breve apresentação do contexto histórico e político da construção do samba como prática cultural de resistência. O objetivo é entender como esse processo de constituição afeta a dinâmica das escolas de samba, influenciando no que defendemos ser uma das mais pujantes dimensões pedagógicas proporcionadas por esses espaços: o desfile carnavalesco. É importante considerar como o contexto, aqui apresentado, influenciou também as escolhas dos enredos ao longo dos anos, pois só assim será possível compreender a ocorrência, atualmente, de tantos desfiles com crítica social e as reflexões e aprendizados gerados a partir deles.

Nas culturas orais, é difícil definir o momento exato em que determinadas práticas começaram a se desenvolver. Barth (2002) nos adverte para desconfiarmos dos padrões claros e da coerência lógica, uma vez que a cultura é um processo dinâmico e constantemente negociado. Portanto, considerando que a miscigenação é o grande traço da sociedade brasileira, pode-se afirmar com segurança que a história do samba está atravessada por todos os grupos sociais que a compõem, embora o senso comum costume atribuir-lhe, imponderadamente, uma origem africana. Ora, claramente, no ritmo, há a influência centro-africana, banto, mas o samba tornou-se muito mais que ritmo ou dança, é uma prática cultural de uma complexidade muito ampla.

Em uma tentativa de aproximação histórica, situa-se a origem do ritmo no mesmo tempo em que a formação dos terreiros cariocas, que se deu à época das migrações dos negros escravizados após o declínio da cafeeira do Vale do Paraíba em 1870, que por sua vez já haviam migrado para lá em meados do século XIX, oriundos do Recôncavo Baiano. Esse processo de migração para a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, foi intensificado com a abolição da escravatura (SIMAS; MUSSA, 2010) e formou o que foi denominado Pequena África, localizada na região da Zona Portuária.

Atualmente, o termo “terreiro” é facilmente relacionado pelo senso comum somente ao terreiro de candomblé, pois hoje terreiro de samba e terreiro de candomblé são considerados espaços bem distantes um do outro, mas já houve um momento em que não se poderia dissociar um do outro. O chão onde os deuses africanos faziam sua dança sagrada e re-

construíam por um breve momento uma parte da África era o mesmo que acolhia os sambistas que se escondiam da repressão, já que até a década de 30, no Brasil, a lógica do Estado era a de perseguição às práticas culturais atribuídas a negros e mestiços, como a capoeira, o samba e o Candomblé. Eram as tias baianas que, então no Rio de Janeiro, abriam suas portas para acolher a comunidade negra, formando redes de proteção social fundamentais no processo de restabelecimento desse grupo social após a experiência do cativo.

A experiência da diáspora é por si só aniquiladora. Identidades, sociabilidades, pertencimentos são destruídos nesse processo. À vista disso, a vivência diaspórica é movida pela busca da reconstrução dos costumes propositalmente despedaçados. Esses espaços chamados de terreiros são mais que um chão de terra batida onde se realizavam rituais de tradição africana ou onde se tocava samba, mas locais com grande importância política na construção da nossa sociedade. Lugar de reinvenção de uma memória intencionalmente devastada, o terreiro é, além de um espaço de resistência, um dinamizador de práticas culturais basilares na formação da cultura popular, principalmente no Rio de Janeiro.

Ressaltando que as culturas africanas não dissociam sagrado e profano, observamos como as práticas religiosas coexistiam com as práticas festivas musicais. Um dos terreiros mais reconhecidos na construção e consolidação do samba carioca é a casa da Tia Ciata, baiana festeira que reunia músicos ao redor dos seus quitutes e que ajudaram a construir o modo carioca de fazer samba, entre eles estão Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres e Pixinguinha. No bairro de Oswaldo Cruz, destacou-se também o terreiro de Dona Esther, figura importante que muito contribuiu para a formação do que hoje chamamos de Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela (GRES Portela), entre outros terreiros importantes. O samba, portanto, não é apenas ritmo musical, é prática cultural, é forma de viver no mundo. De acordo com Simas,

a história do samba é muito mais que a trajetória de um ritmo, de uma coreografia, ou de sua incorporação ao panorama mais amplo da música brasileira como um gênero seminal, com impressionante capacidade de dialogar e se redefinir a partir das circunstâncias. O samba é muito mais do que isso. Em torno dele circulam saberes, formas de apropriação do mundo, construção de identidades comunitárias, hábitos cotidianos, jeitos de comer, beber, vestir, enterrar os mortos, celebrar os deuses e louvar os ancestrais. Tudo isso que se aprendia e se ensinava na Rua Visconde de Itaúna, 117(SIMAS, 2015).

O terreiro da Tia Ciata, assim como tantos outros, era então um espaço de troca de saberes, um espaço de educação.

Assim, nos terreiros, foi possível que agrupamentos se organizassem e recriassem suas práticas sempre num jogo de resistência e adequação. Desses grupos foram surgindo alguns cordões e blocos carnavalescos que desfilavam no carnaval ao som do batuque ou do samba, mas por muito tempo com muita tensão em relação ao poder público. Essa ligação com o carnaval, entretanto, amenizou os embates com o Estado, já que nesse momento ele já estava estabelecido como uma grande festa de integração nacional, que celebrava a “diversidade étnica e cultural de uma nação plural” (FERREIRA, 2004), ideia que atendia ao projeto republicano do mito da democracia racial. Além disso, as atividades carnavalescas passaram a ser vistas como um grande negócio, principalmente para o setor turístico.

Na década de 1920, tem início uma tentativa do novo prefeito do Rio de Janeiro, Prado Júnior, de ordenar o carnaval, inclusive contribuindo financeiramente com o desfile das Pequenas Sociedades Carnavalescas com o fim de atrair turistas de todo o mundo. O carnaval de 1929 seria, então, o ápice do seu novo projeto, mas um forte temporal impossibilitou que a festa ocorresse como esperado. Em 1930, não houve o investimento da prefeitura na festa, uma vez que se esperava que ela fosse ofuscada pelas eleições presidenciais daquele ano, conturbado período político que acabou levando Getúlio Vargas ao poder.

Com o governo Vargas, ocorre uma transformação nos espaços relacionados ao samba que mudaria radicalmente a sua história: a institucionalização. Já que a estratégia desse governo era a de conceder para controlar, prometia-se interromper as perseguições às práticas culturais de descendentes de escravizados sob a condição de serem registradas em delegacias de polícias. Sobre isso, comenta Simas:

Ali há uma instância de negociação com o Estado para quem é interessante, pelo menos, disciplinar as manifestações das camadas populares, sobretudo aquelas de descendentes de escravos. E para os sambistas, evidentemente, era importante buscar uma legitimação. Então, desse encontro entre o Estado que quer disciplinar e certos segmentos da população que querem legitimar suas manifestações é que surgem as escolas de samba (SIMAS, 2015 *apud* NITAHARA, 2015).

O então presidente, ao institucionalizar estas práticas populares, favorece o seu controle social, pois para o bom funcionamento de qualquer instituição é necessário submeter-se a um conjunto de regras.

De acordo com Berger e Luckmann (2006, p. 80), “as instituições [...] pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis”.

Na década de 1930, então, os agrupamentos de sambistas passam a se chamar escolas de samba, estabelecendo uma nova organização nesse cenário, não só como mecanismo de resistência da cultura negra, mas sobretudo de adequação dos sambistas às regras do regime vigente, pois para continuar fazendo samba e evitar as perseguições, a saída era o registro dos blocos e escolas de samba. O personagem que mais simboliza esse momento é Paulo Benjamin de Oliveira, o Paulo da Portela, fundador de umas das primeiras agremiações a surgir no Rio de Janeiro, em 1935. Paulo foi a maior personalidade do samba em sua época. Empreendeu esforços não somente para o sucesso da sua escola, mas para o samba de um modo geral com atitudes que visavam a desmarginalizá-lo, como a preocupação com as vestimentas e a polidez entre os membros da agremiação, desvinculando a imagem do sambista da imagem do malandro.

No momento em que, finalmente, carnaval, desfile e escola de samba estão aparentemente sob controle, os interesses políticos e econômicos em relação ao samba crescem demasiadamente. A potência do desfile carnavalesco já era percebida pelo Estado como um poderoso instrumento pedagógico. Assim, teve início a temporada dos enredos nacionalistas impostos pelo Estado Novo de Vargas, com o objetivo de convencer a população daquele projeto político. Essa imposição efetuava-se através da União das Escolas de Samba (UES), organização criada pelas próprias escolas, que tinha como principal finalidade organizar os desfiles e “entender-se diretamente com as autoridades federais e municipais para a obtenção de favores e outros interesses”, como constava em seu primeiro artigo. As agremiações, que ainda buscavam aceitação e legitimidade, cederam à exigência.

Assim, a ideia de utilizar o desfile como instrumento de educação do povo se reforçava pela década de 40. O Brasil entrou na Segunda Guerra e a prefeitura alegou que não patrocinaria o desfile naquele ano por não haver clima para a grande festa. Porém, as escolas de samba decidiram contribuir para a “mobilização nacional” a pedido de Darcy Vargas, primeira-dama. A disputa carnavalesca daquele ano foi promovida pela Liga da Defesa Nacional, que trazia como obrigatoriedade temas relacionados à participação do Brasil na guerra.

Mesmo após a Era Vargas, a intervenção do poder público sobre as escolas de samba e seus enredos continuou, até a acentuação fomentada pela censura institucionalizada da ditadura militar. Apesar disso, as escolas de samba não foram submissas em tempo integral, houve tentativas de resistência, como o enredo da escola de samba Salgueiro de 1967, “A história da liberdade no Brasil”, que fazia exaltação a lutas populares sem incluir o movimento de 1964 no samba que dizia “Quem por acaso folhear a História do Brasil / Verá um povo cheio de esperança / Desde criança, / Lutando para ser livre varonil” (SOUZA, 1967). Contudo, a truculência do regime militar punia severamente a agremiação que tentasse de qualquer forma burlar a censura, como frequência de policiais nos ensaios, cortes de energia e retirada da subvenção.

Mais uma vez as escolas precisaram se submeter às pressões do poder público para continuar existindo. Assim, surgiram enredos como os da GRES Beija-Flor, “Educação Para o Desenvolvimento” (1973), que a levou a vencer a competição do segundo grupo do carnaval carioca – onde ela se encontrava situada por uma questão de ranking – e passar a desfilar no grupo principal, e “Grande Decênio” (1975), uma homenagem declarada à ditadura militar cujo samba-enredo dizia:

*É de novo carnaval*

Para o samba este é o maior prêmio

E o Beija-Flor vem exaltar

Com galhardia o grande decênio

Do nosso Brasil que segue avante

Pelo Céu, mar e terra

Nas asas do progresso constante (QUININHO, 1975).

Apesar dos enredos de exaltação à ditadura, ainda houve enredos de resistência como “Sonho de um sonho” (1980) da GRES Vila Isabel, cujo samba apresentava o verso “A prisão sem tortura” (MARTINHO; SOUZA; GRAÚNA, 1980), considerado à época uma das mais ousadas manifestações contra o governo.

Paralela a essa situação, intensificou-se a relação das escolas de samba com o jogo do bicho, um tipo de jogo de azar que é praticado há décadas no Brasil, financiado por mantenedores contraventores que ganham muito dinheiro com essa prática. Essa aproximação influenciou contundentemente a situação financeira, deixando as agremiações mais independentes das subvenções do Estado. Esse processo levou à possibilidade de busca de novas alternativas de subvenção aos desfiles como o apoio de entidades públicas e privadas, culminando nos enredos patrocí-

nados. Grandiosos desfiles são realizados com o patrocínio de empresas e governos, com o objetivo de promover marcas, produtos, cidades, países.

Estabelecido, então, como um grande negócio, o desfile carnavalesco coloca toda a sua punção artística e comunitária a serviço do capital. Observa-se que a arte é portadora de uma dimensão contraditória: ao mesmo tempo que desempenha um papel ideológico importante, ao ser entendida também como trabalho, no sistema capitalista, ela se torna uma mercadoria (REIS; REQUIÃO, 2013). Essa perspectiva só corrobora a noção de sociedade complexa, representada no início desta seção pelo pensamento de Barth (2002), que nos adverte que a cultura é constituída por conflitos, já que está sempre em movimento. Assim, o desfile enquanto produto artístico, apesar da instrumentalização do mercado, não perde sua pujança educativa, inclusive, é também por causa dela que o mercado se interessa em utilizá-lo.

Em 2017, com o corte de verbas da prefeitura do Rio de Janeiro associada à crise financeira que causou queda nas possibilidades de patrocínio, as escolas de samba, no seu processo de transformação contínua, mais uma vez se mostraram como instituições dinâmicas e – por que não – contraditórias, que nunca deixaram de estar em alguma dimensão a serviço do povo, já que também é composta por ele. Ressaltando sua capacidade de flexibilidade ao se adequar ao mesmo tempo que resiste, seja ao poder público, seja ao regime capitalista, em 2018 pelo menos cinco agremiações desfilaram na avenida com enredos críticos. A GRES Estação Primeira de Mangueira fez uma crítica completa com o enredo “Com dinheiro ou sem dinheiro, eu brinco”, que falava diretamente do então prefeito neopentecostal Marcelo Crivella, que cortou metade da verba das escolas de samba. Em um de seus carros alegóricos, havia os dizeres “Prefeito, pecado é não brincar o Carnaval”. E seu samba dizia assim

Não, não liga não!  
Que a minha festa é sem pudor e sem pena  
Volta a emoção  
Pouco me importam o brilho e a renda  
Vem pode chegar  
Que a rua é nossa mas é por direito  
Vem vadiar por opção, derrubar esse portão, resgatar nosso respeito  
O morro desnudo e sem vaidade  
Sambando na cara da sociedade  
Levanta o tapete e sacode a poeira  
Pois ninguém vai calar a Estação Primeira (LEQUINHO *et al.*, 2018).

Foi assim que Mangueira levou para milhões de espectadores, graças à controversa transmissão televisiva, a crítica à influência da religião nas decisões do poder público, à personalização da política, ao carnaval visto apenas como um grande negócio e deixando de lado as relações comunitárias de afeto e pertencimento, à censura.

### **O potencial pedagógico do samba**

No que diz respeito à educação formal, Gomes (2012) identifica a Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) como importante conquista em direção a uma descolonização dos currículos, com a obrigatoriedade da abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. Foi conquista, fruto de muita luta. Entretanto, é importante destacar um aspecto que já abordamos até aqui. Desde o início do século passado, terreiros como os da Tia Ciata já se caracterizavam como espaços/tempos de educação, onde se produzia e se compartilhava saberes, embriões dos locais em que até hoje o samba acontece e educa, e que se configuram como trincheiras de resistência e ao mesmo tempo pedagógicas. Nesses espaços/tempos, “enquanto se luta se samba também”, como diz Candeia no samba Viver, de sua autoria, isto é, lá se forma enquanto se resiste.

O desfile, por meio da produção artística sonora e visual – música, alegorias, fantasias – carrega uma potência didática, seduzindo os espectadores e envolvendo-os na narrativa que está sendo contada na avenida, tornando-se, assim, uma das práticas mais expressivas da escola de samba, educando em diversas dimensões. E, como o enredo é exatamente a questão central que será levada à avenida, buscamos mostrar como os fatores históricos e políticos podem influenciar na escolha desses temas.

Esse potencial das práticas culturais e artísticas populares nunca passou despercebido pelo poder público ou pelo capital, tendo sido utilizado muitas vezes na história a seus serviços. Mas como também é vocação da arte popular a resistência, as escolas de samba, embora tenham apresentado enredos que educavam para os propósitos de quem estava no poder, também apresentam em vários momentos de sua trajetória enredos críticos como os de 2018. Nesse ano, a GRES Paraíso do Tuiuti e a GRES Acadêmicos do Salgueiro deram verdadeiras aulas sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A primeira, ao denunciar os problemas de uma abolição da escravidão permeada de interesses políticos que não envolvia os recém libertos e ao fazer duras críticas ao atual “cativeiro social”. E a segunda, ao trazer para o centro da questão as mulheres negras e ressaltar a sua importância histórica tantas vezes invisibilizada.

No mesmo sentido, podemos citar os desfiles do GRES Estação Primeira de Mangueira, nos anos de 2019 e 2020 como episódios de uma enorme riqueza em termos formativos para a resistência, além do desfile de 2020 da GRES Viradouro, que trouxe no enredo o tema das ganhadeiras, mulheres afrodescendentes e exemplos da luta feminista, como aquelas a quem Ribeiro (2019) se refere. Vale destacar, assim, e reforçar o potencial pedagógico inerente à prática do samba e o protagonismo dos terreiros e escolas de samba, bem como dos desfiles carnavalescos nos processos formativos, mesmo sendo estes espaços não escolares.

Assim, muito antes das discussões teóricas sobre descolonização ou decolonialidade, as práticas anticoloniais já vêm sendo inventadas desde o próprio cruzo transatlântico – o mar foi nosso primeiro terreiro. Portanto, lembramos o que tratamos como descolonização ou anticolonização não é uma negação absoluta da experiência colonial, mas a ruptura com o pensamento eurocêntrico, isto é, com a lógica da hierarquização de saberes que pressupõe a inferioridade dos saberes ditos populares. Uma educação antirracista e anticolonial seria, assim, uma educação em que os diversos saberes existentes não só coexistissem, mas também se cruzassem, movimentando novas possibilidades. Essa pedagogia já existe nas práticas culturais diaspóricas, o que nos falta é aprender com elas – nesse mesmo exercício de descolonização do pensamento – e praticá-las em outros terreiros, ou melhor, *terreirizar* outros espaços, inclusive a escola formal, se preciso for. *Terreirizar* é também dissolver as dicotomias.

Como assinalam Simas e Rufino (2019, p. 76),

não acreditamos em nenhuma transformação efetiva no Rio de Janeiro que, no combate aos kumbas poderosos e na luta pela justiça social, desconheça o manancial que as culturas do tambor representam e as formas desafiadoras de narrativa que elas elaboram sobre o lugar.

Portanto, propomos a *terreirização* do mundo como prática pedagógica antirracista e anticolonial, ou seja, que tem compromisso com a diversidade e desconstrói o pensamento monológico colonial.

### Considerações finais

O samba, portanto, não é apenas ritmo musical, é prática cultural, é forma de viver no mundo. Os terreiros da Tia Ciata, o de dona Esther, assim como tantos outros, representavam então uma estratégia de resistência dos povos negros. Dentre as inúmeras estratégias utilizadas na luta

pela conquista de seus direitos, estão as diversas formas de se organizarem enquanto coletividade,

organizando festas e construindo sociabilidades em torno das macumbas de origem afro-brasileiras, da nascente umbanda, dos batuques dos sambas e das rodas de dança do jongo e do caxambu, danças oriundas dos negros bantos do Vale do Paraíba, os moradores construíam laços de pertencimento e identidade (SIMAS, 2016, p. 4).

Essas expressões artísticas, como vimos, funcionam como meios dessa população se manter não só organizada coletivamente, mas também agindo ativamente no mundo, recriando sua realidade e sobrevivendo ao presente de repressões e privação de direitos. E alguns dos espaços que possibilitou isso foram os terreiros.

O samba que foi gestado nesses locais conquistou uma força cultural e política tão grande que foi transformado pelo poder público em um dos maiores símbolos da identidade nacional, que o utiliza para de certa forma manter o mito da democracia racial, não sem tentar modificá-lo, “desafricanizando-o”. Quando adotado pela indústria fonográfica, o samba já havia sido modificado: em detrimento dos de percussão, foram inseridos mais instrumentos de corda, por exemplo. Esse é um dos exemplos de como esse processo de construção do samba não se deu de uma forma livre de conflitos, disputas, negociações e silenciamentos.

Sovik (2009) trata do processo de embranquecimento da cultura afro-musical brasileira e como artistas brancos e suas produtoras se valem de estratégias comerciais para tornar determinados estilos mais “palatáveis” ao mercado. A autora se vale de exemplos como os da cantora baiana Daniela Mercury e também de Caetano Veloso. Ambos utilizam músicas populares com presença marcante e indispensável de instrumentos de percussão, enraizados na cultura afro-baiana, como os desempenhados por grupos como Timbalada. Mas são vendidas e fazem mais sucesso nas vozes dos cantores brancos.

Porém, apesar de toda a tentativa de silenciamento e embranquecimento, em um jogo de resistir e conceder, o samba não se deixa esvaziar de sua potência de reinvenção para continuar existindo. Neste trabalho, buscamos, observar como os espaços/tempo do samba, essa prática cultural inventada na afro-diáspora, podem ser entendidos como espaços/tempos de educação, em que se pratica uma pedagogia própria e legítima, rompendo, assim, com a lógica colonial que hierarquiza saberes ao inferiorizar tudo que é diverso. E, para além disso, ao assumirmos que podemos

aprender e nos inspirar nesses modos de ser/saber para terreirizar outros espaços e educar comprometidos com a diversidade, estaremos construindo novas possibilidades para uma educação antirracista.

### Referências

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr., p. 129-143, 2016.

ARAÚJO, Hiram. **Carnaval: seis mil anos de história**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

BARTH, Fredrik. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **Lei 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. Brasília: [s.n.], 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

CABRAL, Sergio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

COSTA, Joaze Bernardino. Introdução. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERREIRA, Felipe. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

LEQUINHO *et al.* **Com dinheiro ou sem dinheiro, eu brinco!** Rio de Janeiro: Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, 2018. (Samba Enredo de 2018).

MARTINHO, da Vila; SOUZA, Rodolpho; GRAÚNA, Tião. **Sonho de um sonho**. Rio de Janeiro: Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, 1980. (Samba Enredo de 1980).

MORAES, Eneida de. **História do carnaval carioca**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

NITAHARA, Akemi. **Conheça a história das escolas de samba**. In: Portal EBC. 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2015/02/conheca-historia-das-escolas-de-samba>. Acesso em: 14 nov. 2020.

QUININHO, Bira. **O grande decênio**. Nilópolis: Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis, 1975. (Samba Enredo de 1975).

REIS, Ronaldo Rosa; REQUIÃO, Luciana. Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 9, p. 37-47, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIMAS, Luiz Antônio. A casa da Tia Ciata, espaço de cultura. In: **Histórias Brasileiras**. 2015. Disponível em: <http://hisbrasileiras.blogspot.com.br/2016/03/a-casa-da-tia-ciata-espaco-de-cultura.html>. Acesso em: 4 maio 2017.

SIMAS, Luiz Antônio. Dos arredores da Praça Onze aos terreiros de Oswaldo Cruz: uma cidade de Pequenas Áfricas. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufjf.br/dos-arredores-da-praca-onze-aos-terreiros-de-oswaldo-cruz-uma-cidade-de-pequenas-africanas/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; MUSSA, Alberto. **Samba de Enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, Áureo Campagnac de. **História da liberdade no Brasil**. Rio de Janeiro: Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, 1967. (Samba Enredo de 1967).

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.