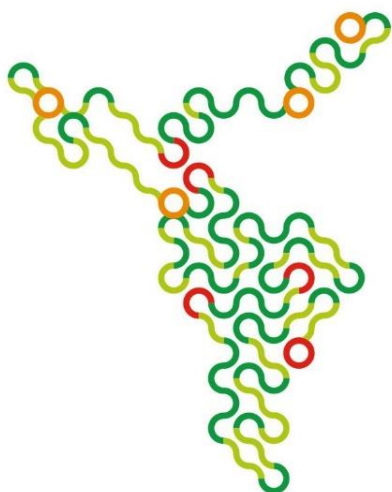


# ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO  
DE HUMANIDADES,  
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:  
**Produção e democratização  
do conhecimento na  
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



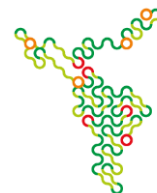
 Realização:



PROACAD  
Pró-Reitoria  
Acadêmica



**Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e**  
**Educação**  
*Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*



## **GÊNERO, EDUCAÇÃO, TRABALHO, DIREITOS HUMANOS E A INTERSECCIONALIDADE ÉTNICA RACIAL**



## TRABALHOS

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: A VISÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BRAÇO DO NORTE/ SC .....                                | 3  |
| Alice de Souza; João Fabrício Guimara Somariva; Adriana Zomer de Moraes                                                                                           |    |
| ALFABETIZANDO COM MULHERES INSPIRADORAS: UMA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....                                                 | 15 |
| Carolina Chagas Schneider; Cristiane Santos                                                                                                                       |    |
| “OUTRAS PALAVRAS”: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA ENTRE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. ....           | 23 |
| Fabiano Brito Dos Santos                                                                                                                                          |    |
| SOCIOLOGIA E ANTIRRACISMO: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE AO RACISMO E VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL ..... | 34 |
| André Luiz Faisting; Márcio Mucedula Aguiar                                                                                                                       |    |
| INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: AS AÇÕES AFIRMATIVAS E AS ABORDAGENS ÉTNICO-RACIAIS NAS PROVAS DO ENADE (2008-2015) .....                             | 47 |
| Siméia de Nazaré Lopes                                                                                                                                            |    |
| IDENTIDADES NEGRAS E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA .....                                                                                                               | 56 |
| Jéssica Vicência das Chagas; Alex Sander da Silva                                                                                                                 |    |
| “SE EU DESENHAR, VOU FAZER BEM PEQUENININHA PARA NÃO ESTRAGAR O MEU DESENHO” VIVÊNCIAS E PRÁTICAS MACHISTAS NA ESCOLA .....                                       | 67 |
| Laila Aline Kreuzer; Thaís Sevegnani                                                                                                                              |    |



## SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: A VISÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BRAÇO DO NORTE/ SC

Alice de Souza<sup>1</sup>  
João Fabrício Guimara Somariva<sup>2</sup>  
Adriana Zomer de Moraes<sup>3</sup>

**Resumo:** Na escola, o tema sexualidade deve ser discutido com responsabilidade e os professores são fundamentais nesse processo, tanto no exercício da função de seu ensino formal, como também modelos de identificação sexual, pois transmitem informações sobre sexualidade. O presente estudo objetivou analisar a visão dos professores de Educação Física do Ensino Médio acerca da temática sexualidade em suas aulas. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, onde utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas a seis professores de Educação Física que lecionam para turmas do Ensino Médio do Município de Braço do Norte/SC. Os resultados apontaram que os professores possuem uma visão biologizante no trato com a sexualidade, com a mesma tendo utilidade meramente preventiva na escola. Ao final do estudo, consideramos fundamental alertar para a necessidade de pesquisas que aprofundem a temática e que a Educação Física se torne um ambiente propício para a discussão acerca do tema sexualidade. Sua discussão nas aulas de Educação Física representa dar mais significado para essa disciplina e, conseqüentemente, maior valor ao profissional da área.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Professores. Ensino Médio. Educação Física.

## SEXUALITY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN HIGH SCHOOL: THE VISION OF THE TEACHERS OF THE PUBLIC SCHOOLS OF BRAÇO DO NORTE/ SC

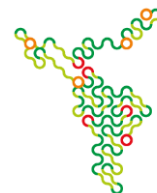
**Astract:** At school, the theme of sexuality should be discussed responsibly and teachers are fundamental in this process, in both the application in formal education as well as models of sexual identification as they transmit information about sexuality. This present study has as an objective to analyze the views of high school Physical Education teachers and how they approach the theme of sexuality in their classes. Qualitative field research was done where we have six Physical Education, teachers who teach high school classes in Braço do Norte/SC, fill out a questionnaire that contains open and closed questions. The results showed that the teachers have a biological view in dealing with sexuality, with it only having preventive utility. At the end of the study we considered it fundamental to alert the need for research that deepens the theme of sexuality and that Physical Education becomes a conducive environment for the discussion of it. Having this discussion will bring more meaning into this discipline and, hence, more value to the professionals of this area.

**Keywords:** Sexuality. Teachers. High School. Physical Education.

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Educação Física, do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans - Brasil.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Educação Física, do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans - Brasil.

<sup>3</sup> Professora do Curso de Educação Física, do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans - Brasil.



## **Introdução**

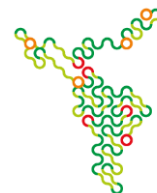
Ao considerarmos a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992), assenta-se a necessidade de reconhecer a importância acerca de um projeto pedagógico que proponha, com essa cultura, o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferentes sexualidades e condições humanas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs incluem a orientação sexual dentre os temas transversais. Nesse sentido, sua discussão é recomendada para todas as áreas de conhecimento, visando seu esclarecimento e problematização no decorrer das aulas sempre que surgirem questionamentos (BRASIL, 1997). Um dos principais objetivos deste tema transversal é o fomento de atitudes de autocuidado, preparando sujeitos autodisciplinados para viverem de forma sadia e preventiva sua sexualidade. Nesse contexto, a Educação Física aparece como um espaço privilegiado para intervenções seja por meio dos conteúdos e da dinâmica de aula ou pela relação mais aberta estabelecida por seus professores e alunos (ALTMANN, 2001). Tal relação se justifica por considerarmos o corpo, elemento do conhecimento que trata a Educação Física e que deve ser entendido como esfera de poder importante para abordagem das questões de igualdade de gênero, da justiça social e da sexualidade na escola (LOURO, 2003; FONSECA, 2007).

Diante dos apontamentos iniciais, o presente artigo objetiva analisar a visão dos professores de Educação Física do Ensino Médio acerca da temática sexualidade em suas aulas. Especificamente, nos propomos a atingir os seguintes objetivos: a) investigar se as questões referentes à sexualidade são abordadas pelos professores nas aulas de Educação Física; b) identificar os desafios para o trato do tema sexualidade com alunos do Ensino Médio e c) analisar o que os docentes entendem e associam por sexualidade em suas aulas.

O trabalho foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos os conceitos de sexualidade e a importância de sua abordagem na escola. Posteriormente, são apresentados os aspectos metodológicos que orientam a busca pelas respostas. Dando continuidade, apresentamos os resultados e discussões gerados pelas análises das categorias selecionadas. Por fim, as considerações finais e o referencial do trabalho.

## ***Os aspectos conceituais da sexualidade e a sua influência no campo da Educação (Física).***



Segundo Nunes e Silva (2000) a sexualidade vai além de considerações meramente biológicas, não sendo somente reprodução e exposição das capacidades instintivas. Ainda, segundo Carvalho, Rodrigues & Medrado (2005), é necessário não negligenciar os aspectos biológicos, mas concentrar-se, sobretudo, em dialogar sobre os aspectos afetivos, sociais e históricos envolvido em cada indivíduo.

Assim sendo, podemos analisar que a sexualidade não faz referência apenas ao sexo e seus sentidos biológicos de corpo e reprodução, também compreende aspectos que podem passar por modificações. Portanto, pode-se considerar que sexualidade é confundida quando citada de forma isolada, pois, transpõe barreiras e engloba inúmeros fatores.

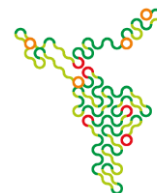
Louro (2001) afirma que um modelo de educação sexual ideal exige muito das professoras e professores. Estes precisam estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e perceber se as particularidades podem impedir ou tornar possíveis diálogos mais abertos com outros professores e com estudantes. Carece refletir sobre como o conteúdo pedagógico afeta o cotidiano de todos os sujeitos envolvidos no ensino, como também desenvolver sua própria coragem e conhecimento, já que ainda pode ser tabu levantar questões sobre a sexualidade no contexto escolar.

Tonatto e Sapiro (2002) defendem que os professores percebem a necessidade de uma maior abertura para o tratamento das questões citadas anteriormente, porém, não se rodeiam de informações suficientes para uma abordagem apropriada. Sendo assim, geralmente acabam por abordar esse assunto de forma biologizante, evitando expor suas opiniões e curiosidades frente aos estudantes.

É nesse sentido que percebemos que a discussão sobre sexualidade na escola necessita superar a visão realizada ao nível da aparência. O professor deve possibilitar aos estudantes, a compreensão essencial do tema transformando-o realmente em um conteúdo a ser estudado. Esta forma de entender o espaço pedagógico pode permitir ao aluno estabelecer ligações internas deste conteúdo com a realidade global e com a prática social (GASPARIN, 2003).

Prado e Ribeiro (2010) propõem que como categoria relacional, a Educação Física transita em territórios onde os corpos, gêneros e sexualidades são incitados ao discurso. Oportunidade para abordagem existe, contudo, se o tema não for bem compreendido em suas complexidades, acaba por não ganhar espaço para discussões durante as aulas.

Para Louro (2003) a própria história da Educação Física tem uma relação estreita com a Biologia, portanto, a manutenção da saúde e da higiene foram fatores que contribuíram para que



fossem acionadas justificativas de ordem biológica (ordem “natural”) para a divisão das turmas em femininas e masculinas.

Por conseguinte, é fundamental que o educador amplie sempre seus conhecimentos e esteja preparado para o trato do assunto, de modo a auxiliar os alunos respondendo às dúvidas de forma esclarecedora, respeitando suas opiniões e sexualidades.

### **Procedimentos Metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, onde utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas a seis professores de Educação Física que lecionam para turmas do Ensino Médio do Município de Braço do Norte/SC.

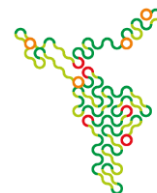
Utilizou-se como instrumento para obter os dados para a pesquisa, um questionário com questões abertas e fechadas a todos os professores de Educação Física do Ensino Médio (efetivos e contratados) das escolas públicas que possuem essa modalidade de ensino do município de Braço do Norte/SC.

Ao instituir-se a referida delimitação para a escolha da população, 4 (quatro) escolas atenderam à seleção. Estas instituições possibilitaram a aplicação do questionário a 6 (seis) professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio. Para a aplicação dos questionários, realizamos primeiramente os procedimentos legais e éticos da pesquisa que envolvem a apresentação de seus objetivos, o pedido formal para sua realização à Secretaria de Educação do Município, bem como o aceite dos professores selecionados para o estudo por meio do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).

Com a data estabelecida para a aplicação do questionário, e com a autorização dos professores de Educação Física devidamente assinadas, aplicamos o instrumento a cada sujeito, sendo o mesmo respondido e devolvido imediatamente para a pesquisadora. O questionário foi composto por 12 questões, destas, 5 abertas e 7 fechadas, que procuram explorar questões conceituais e didático/pedagógicas específicas da temática.

Após a aplicação dos questionários e interpretação dos dados, realizamos a análise e categorização a partir da análise de conteúdos de Bardin (1995), que considera na análise qualitativa a presença ou ausência de certas características na mensagem que se destacam na pesquisa. Para isso, buscamos o cruzamento dos referidos componentes, com o referencial teórico apresentado.





Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética da Plataforma Brasil em que foi emitido o parecer consubstanciado de número 2.188.274.

### ***Resultados e Discussão***

Dos seis professores que responderam o questionário, 5 eram do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Todos possuem graduação, tendo uma faixa etária entre 31 e 58 anos (média de 41 anos). Todos os profissionais possuem especialização e o tempo de experiência varia de 10 a 33 anos.

#### ***Principais temas sobre sexualidade: a perspectiva dos professores***

Perguntamos aos docentes pesquisados qual a abordagem mais importante para o ensino da temática sexualidade. Dentre as opções apresentadas, *métodos contraceptivos, gravidez, diversidade sexual e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis*, esta última foi a mais referenciada, com seis menções ao enfoque. A relação com a abordagem preventiva apontada na resposta anterior é confirmada ao questionar os docentes sobre as palavras que melhor referenciam o tema sexualidade: *perigo, promiscuidade, identidade, medo e prevenção*.

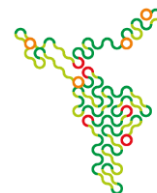
Três professores propuseram que sexualidade tem uma ligação estreita com prevenção, como podemos identificar na frase do professor A5: *“Ensino Médio, uso do anticoncepcional”*.

Contudo, acreditamos que a visão preventiva defendida pelos professores, pode ser um passo para a abertura de um diálogo mais abrangente com os alunos do Ensino Médio, como o prazer, as diversas formas de expressão da sexualidade e identidade de Gênero. Para Araújo (2005) a escola é um ambiente propício para as discussões acerca da sexualidade, pois promove o desenvolvimento de um ser humano saudável, que aprende a refletir sobre seus valores, distinguindo o conceito de certo e errado diante da sociedade em que vive e aprendendo a lidar com a individualidade do próximo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Orientação Sexual, nota-se a importância desses debates com relação à gravidez indesejada, os debates sobre a contracepção, o conhecimento sobre os vários métodos anticoncepcionais, sua disponibilidade e utilização e a reflexão sobre a própria sexualidade, com intuito de ampliar a percepção sobre os cuidados necessários quando se quer evitá-la. (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a Educação Física escolar deve tratar os conflitos de sexualidade no Ensino Médio não somente com alusão aos métodos preventivos, mas, como um excelente espaço onde o





conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o corpo irão surgir. Além disso, destacam o desejo de se exibir, de notar e ser notado, o que não deve ser ignorado pelos educadores, mas servir como referência para falar abertamente sobre o tema (BRASIL, 1997). Justamente por ter a característica de permitir liberdade aos corpos, é na Educação Física que surgem constantes oportunidades de problematização sobre as questões de sexo-gênero e as representações e dúvidas por parte dos estudantes, sobre sexualidade. (GOELLNER, FIGUEIRA & JAEGER, 2008).

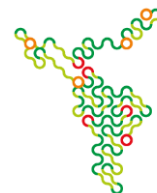
### ***A abordagem da sexualidade nas aulas de Educação Física***

Ao serem questionados a respeito do trato da sexualidade nas aulas, quatro professores (66,6%) afirmaram abordar o assunto e dois (33,3%) reconhecem não tratar da temática durante as aulas. A justificativa para tal posicionamento está relacionada com a ausência de conhecimento do assunto, como podemos observar na fala do professor A4: *“Por falta de orientação, conhecimento.”*.

De acordo com Saraiva (2005), a escola precisa desmistificar os estereótipos sexuais que geralmente tem base na educação familiar e em uma história cultural enraizada. O contexto cultural e social pode fazer com que o professor não se envolva nos conhecimentos relacionados à sexualidade por não compreender a necessidade desse tema em suas aulas. Para Marques e Knijnik (2006) na própria formação do professor, dentro dos cursos de licenciatura, não se encontram disciplinas específicas sobre a sexualidade, tampouco na literatura científica se encontra um número significativo de trabalhos relacionando a Educação Física a esta temática. Ademais, Altmann (2001), apesar de destacar a importância da Educação Física em abordar as questões referentes à sexualidade, este tema não se liga aos conteúdos da disciplina, existindo poucos indicativos de como professores e professoras devem abordá-lo na escola.

Quanto ao processo de formação acadêmica destes professores, apesar da inexistência de uma disciplina específica na graduação que capacite os professores a intervirem a temas ligados à orientação sexual, é importante que o professor e a escola reivindiquem uma formação continuada no tema para o desenvolvimento profissional individual e para que depois, coletivamente, possam intervir e abordar de maneira coerente as questões alusivas à sexualidade (FIGUEIRÓ, 2004).

Sendo assim, a escola precisa propor condições para que os educadores se instrumentalizem para o processo de educação continuada e permanente para o docente. Coloca-se nesse processo a



necessidade de aprendizagem contínua, possibilitando que o profissional acompanhe o movimento cultural e social em que está inserido e possa participar a fim de intervir nesse contexto educacional. Para tanto, se houver preparo por parte dos professores e da comunidade escolar, a mesma se torna espaço do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem problematizados os valores, as representações e práticas associadas aos preconceitos e discriminações. (JUNQUEIRA, 2009).

### ***O trato do conhecimento sexualidade nas aulas de Educação Física***

Por mais que a maioria dos docentes pesquisados afirme abordar a temática sexualidade nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, suas alegações indicam que o assunto é tratado de forma secundária no currículo da disciplina, sendo evocado somente na existência de situações em que questões sexuais são trazidas pelos estudantes, como se observa na fala do professor A6: *“Quando surgem oportunidades”*.

Além disso, o professor A5 traz como depoimento: *“Muitas vezes temos famílias que não abordam esse tipo de assunto daí faz se necessário à intervenção do professor da área da saúde”*. Nesse contexto, o professor se coloca como um “profissional da saúde”, e como já citado por Tonatto e Sapiro (2002), geralmente apresenta-se um enfoque as questões biológicas, sem discutir os fatores sociais e culturais que participam da sexualidade.

Quando se apresenta o caráter social para a sexualidade, de acordo com Louro (2003), não se pretende negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não se nega a biologia, mas enfatiza, imprescindivelmente, a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas.

Neste sentido o universo das práticas corporais faz parte de uma construção cotidiana, que deve considerar as representações culturais a eles associados. São produzidos através de processos de aprendizagem que se fazem presentes nos discursos médicos, familiares, religiosos, pedagógicos, jurídicos e naqueles que circulam. Portanto, o professor de Educação Física, também faz parte dessa construção de conhecimento global, não de caráter biológico (GOELLNER et al, 2011).

A falta de preparo para abordar o assunto, também pode ser verificada quando os docentes são questionados sobre como reagem frente a situações discriminatórias de sexualidade em suas aulas:

*A1: “Encaminhado para as orientadoras”*



*A2: “No momento levei os alunos para a direção e lá junto com o diretor, atuamos para que o aluno respeitasse as regras, o colega e a si próprio”*

Mokwa, Gonini e Ribeiro (2009), em um estudo com docentes no interior paulista, revelaram a partir do material analisado que os professores têm pouco conhecimento científico a respeito dos temas gênero e homossexualidade presentes na escola. A nosso ver, essa falta de conhecimento sobre o assunto pode levar o docente a recorrer ajuda a outros profissionais presentes, ao se deparar em meio a situações conflitantes de sexualidade.

Em contramão ao posicionamento anterior dos professores, as respostas proferidas pelos docentes A6 e A3 sugerem ações reflexivas na ocasião de discriminação relacionada à sexualidade:

*A6: Paramos a aula e conversamos sobre o assunto de forma natural e sem julgamentos.*

*A3: Inicialmente enérgica, punitiva e depois reflexiva com os envolvidos e toda a comunidade escolar. Lógico, sem exposições desnecessárias.*

De acordo com Darido (2005), o professor de Educação Física, assim como os professores das demais áreas, deve preparar-se para coibir a prática de atividades e atitudes discriminatórias e excludentes, no momento da sua ocorrência, mediante o diálogo. Para a autora, um dos importantes papéis da Educação Física é identificar atitudes preconceituosas, já que as aulas se encontram repletas de situações ligadas ao gênero, sexualidade e outras questões voltadas à construção social e cultural dos sujeitos. Contudo, conversar, argumentar, expor as possibilidades de sexualidades, de modo a refletir com os alunos, é de fundamental importância para que se entenda a dimensão desse tema ainda no Ensino Médio.

### ***O professor de Educação Física está preparado para falar de sexualidade?***

Nesta unidade, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: Você se sente preparado para trabalhar a temática sexualidade em suas aulas? Dentre os resultados encontrados, quatro professores (66,6%) afirmam estarem preparados, enquanto dois (33,4%) não se consideram despreparados. Estes últimos justificam seus posicionamentos, afirmando não terem formação específica, como se apresenta nos relatos dos professores A1 e A4:

*A1: Não tenho nenhuma formação na área.*

*A4: Falta de preparação, cursos.*



Essas duas expressões provêm dos sujeitos mais velhos da pesquisa<sup>4</sup>. Para Silveira et al. (2011), esse contexto de idade pode ser um fator influente, pois no passado a Educação Física não abordava esse debate com os acadêmicos, que consequentemente não possuíam condições objetivas de discussão com seus alunos. Por exemplo, ao analisarem práticas curriculares de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, nas décadas de 1970 e 1980, relataram que as mesmas eram construídas a partir de uma concepção voltada a biologia, que maximizavam as diferenças. Havia segregação por gênero na própria constituição do curso, onde se dividiam disciplinas específicas para homens e mulheres e que pode, culturalmente ter sido arraigado pelos professores no cenário escolar.

Mesmo diante dos entraves de uma formação docente alheia às questões de sexualidade, não se pode projetar toda a responsabilidade de uma prática pedagógica sexista apenas as antigas escolas de Educação Física. O professor, após sua graduação e entrada no meio educacional deve estar ciente que o trabalho docente, como qualquer outra atividade laboral deve ser apoiado numa contínua formação. Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB é dever do estado, garantir a formação continuada á todos os profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Para Silva e Neto (2006) a formação de educadores é uma questão de fundamental importância para que a prática da orientação sexual seja bem-sucedida. Assim como os dois professores que afirmam não sentirem preparo suficiente para lidar com esse tema, muitos outros sentem medo ou insegurança em falar, pois possuem muitas dúvidas em relação a diversos aspectos vinculados (MERCHAN-HAMANN, 1995).

Por outro lado, temos professores que quando questionados sobre o porquê se sentem preparados para o trato da sexualidade nas aulas, trazem o diálogo e o trabalho docente de qualidade como argumentos:

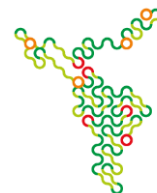
*A6: “Por poder falar abertamente com eles, sem medos, vergonha ou tabus. Temos uma relação aberta.”*

*A3: “Apesar de não possuir uma formação específica, os conceitos e pressupostos acerca do tema fazem (ou devem fazer) parte de um trabalho docente de qualidade”*

Essa “relação aberta”, como relata o professor A3, é fundamental para a aproximação com o aluno e abre espaço aos questionamentos, facilitando a intervenção do professor no momento de esclarecer dúvidas a respeito da sexualidade. Para Braga (2002, p.82), “a sexualidade está presente

---

<sup>4</sup> 53 e 58 anos, com tempo de experiência de 33 e 26 anos, respectivamente.



também na escola e isso não se pode negar”, portanto, cabe ao docente o trato pedagógico para com os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, bem como o papel de apresentar da forma mais esclarecedora e coerente as possíveis questões que transpassam a sexualidade.

### **Considerações Finais**

Nossa pretensão neste estudo foi analisar visão dos professores de Educação Física do Ensino Médio sobre sexualidade. No decorrer da pesquisa, percebemos a dificuldade de alguns professores em abordarem a temática e vimos que é necessário “desbiologizar” suas percepções, que se encontram atreladas a uma visão médico-preventiva, mais evidenciadas pelos sujeitos mais velhos da pesquisa, que afirmam ter pouco conhecimento para tratar melhor os conflitos de sexualidade no Ensino Médio.

Como proposição a realidade encontrada, acreditamos que os professores de Educação Física devam ir ao encontro de estratégias metodológicas que facilitem o trato pedagógico da sexualidade a partir do aprofundamento teórico. Na mesma medida, o poder público deve promover formações continuadas que tenham por objetivo ampliar os conhecimentos e preparar os professores de Educação Física para o trato do assunto por meio de conversas e debates de maneira dinâmica e global, respeitando a diversidade e individualidade de seus alunos.

Como a Educação Física é uma disciplina que lida diretamente com a cultura corporal, não abordar o tema no decorrer das aulas, é mascarar estes conflitos. Portanto, é preciso quebrar as barreiras desse discurso, dando oportunidade aos alunos de minimizarem seus preconceitos, tabus e dúvidas. Discutir o tema sexualidade nas aulas de Educação Física, representa dar mais significado para essa disciplina na escola e, conseqüentemente, maior valor ao profissional da área.

### **Referências**

- ALTMANN, H. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001.
- ARAÚJO, S.S.M.M; Educação sexual para além dos tabus. **Abceducatio**. São Paulo. v.6, 10/44-14, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual – 1º Parte**. Brasília: MEC, 1997.

BRAGA, E.R.M. **Sexualidade Infantil**: Uma investigação acerca da Concepção das Educadoras de uma Creche Universitária sobre Educação Sexual. 2002. Assis – SP. UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Assis, Mestrado (Dissertação).

CARVALHO, A. M., RODRIGUES, C. S., & MEDRADO, K. S. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estudos de Psicologia**, n.10, v.3, p.377-384, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez. 1992.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FIGUEIRÓ, M.N. D. O professor como educador sexual: Interligando formação e atuação profissional. In: PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO. **Sexualidade e educação**: Aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

FONSECA, L. Corpo falado: Sexualidade, poder e educação. **Educação, Sociedade e Cultura**. Porto, n. 25, p. 135-168, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2ed. Campinas: ed. Autores Associados, 2003.

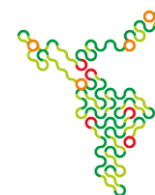
GOELLNER, S. V.; GUIMARAES, A. R.; MACEDO C. G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico]/ Fabiane Ferreira da Silva, Elena Maria Billig Mello (orgs.). – Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011, págs. 12-27.

GOELLNER, S. V; FIGUEIRA, M. L. M; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação física escolar. In: RIBEIRO, P. R. C; SILVA, F. F; MAGALHÃES, J. C; QUADRADO, R. P. (Org.). **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia**. Rio Grande: FURG, 2008, p. 67-75.

JUNQUEIRA, R. D.; (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.



MARQUES, L.D.; KNIJNIK, J.D. Interfaces entre Orientação Sexual e Educação Física: reflexões a partir de uma proposta de intervenção na escola pública de ensino fundamental ciclo II. *Revista Digital*, Bueno Aires, v.11, n.103, 2006.

MERCHÁN-HAMANN, E.; Grau de Informação, Atitudes e Representações Sobre o Risco e a Prevenção de AIDS em Adolescentes Pobres do Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 11 (3): 463-479 Jul/Set, 1995.

MOKWA, V. M.N.F; MARIANO, F.A.C; RIBEIRO, P.R.M. A possível ausência do conceito de gênero na visão de professoras de ensino fundamental. **Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 3, p. 1-12, 2009.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PRADO, V.M.; RIBEIRO, A.I.M. Gênero, sexualidade e educação física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.402-413, abr./jun. 2010.

SARAIVA, M. C.; Co-educação Física e esportes: quando a diferença é mito. 2.ed. Ed.Unijuí, 2005.

SILVA, R.C.P, NETO, J.M.; Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**. v.12, n.2, p.185-197, 2006.

SILVEIRA, V.T.; RIGO, L.C.; CÉSAR, M.R.A.; PARDO, E.R. Escola de formação de “professoras”: as relações de gênero no currículo superior da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 857-872, out./dez. 2011.

TONATTO, S; SAPIRO, C. M. **Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual uma proposta de intervenção em ciências**. *Psicologia & Sociedade*; n.14, v.2, p.163-175, 2002.





## ALFABETIZANDO COM MULHERES INSPIRADORAS: UMA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Carolina Chagas Schneider<sup>1</sup>  
Cristiane Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho visa, a partir da prática pedagógica da autora, analisar como se pode desenvolver atividades de reflexão sobre relações de gênero com crianças em processo de alfabetização, tendo como base um trabalho pedagógico apoiado em atividades de construção da linguagem escrita e de letramento concomitante a reflexão filosófica inerente à discussão de gênero. O trabalho foi desenvolvido com crianças do segundo ano de uma escola pública municipal da periferia de Porto Alegre; teve início com a preocupação da professora frente a atitudes machistas evidenciadas pelos alunos e alunas já nos primeiros dias de aula, e se desenvolveu ao longo de todo o ano de 2017. Foram realizadas atividades que visavam descortinar personalidades femininas que se destacaram na luta pelos direitos das mulheres, bem como outras mulheres que se sobressaíram nas mais diferentes áreas do conhecimento. Além da valorização da mulher foram questionadas posturas machistas na busca da construção de uma alteridade entre as crianças. A presente comunicação consistirá em exposição dos trabalhos realizados e reflexões advindas da prática.

**Palavras-chave:** Educação - Cotidiano escolar - Gênero - Alfabetização

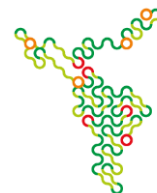
## LITERACY WITH INSPIRATIONAL WOMEN: A REFLECTION ON GENDER WITH CHILDREN IN THE PROCESS OF LITERACY

**Astract:** This work aims, based on the pedagogical practice of the authors, to analyze how it is possible to develop reflection activities about gender relations with children in the literacy process, based on a pedagogical work supported by activities of written language and literacy concomitant to philosophical reflection inherent in gender. The study was carried out with children of the second year of a municipal public school of Porto Alegre; began with the teacher's concern about the macho attitudes evidenced by the students in the first days of class, and developed throughout the year 2017. Activities were carried out aimed at unveiling women's personalities who stood out in the fight for women's rights, as well as other women who excelled in the most different areas of knowledge. Besides the valorization of the woman, macho positions were questioned in the quest for the construction of an alterity among the children. This communication will consist of an exposition of the work done and reflections from practice.

**Keywords:** Keywords: Education - School daily - Gender - Literacy

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela PUCRS. Mestre em Educação pela PUCRS, professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Porto Alegre/RS, Brasil.

<sup>2</sup>Mestranda em Educação pela PUCRS. Especialista em Políticas públicas para a promoção da igualdade racial e de gênero pela PUCRS, professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Porto Alegre/RS, Brasil.



### ***Contextualizando a ação pedagógica***

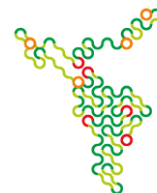
Entendendo a escola como um espaço de discussão e de promoção de uma educação que visa a igualdade de direitos entre os seres humanos e o respeito entre os mesmos e dos mesmos com o seu ambiente, este trabalho se dispõe, a partir da prática pedagógica das autoras, a analisar como foram desenvolvidas atividades de reflexão sobre relações de gênero com crianças em processo de alfabetização numa escola de periferia da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.

O trabalho analisado foi desenvolvido ao longo do ano de 2017, junto a uma turma de 2º ano composta por 22 crianças sendo 7 meninos e 15 meninas; essa turma realizava suas atividades na escola em turno integral e contava com um corpo docente composto por 8 professoras, sendo 3 no turno de escolarização (pela manhã): referência/regente, educação física e artes plásticas e 5 no turno complementar (pela tarde) flauta, capoeira, atletismo, letramento e numeramento; e ainda 2 professores no turno complementar (pela tarde): dança e esportes.

As crianças tinham entre 7 e 8 anos de idade e em sua maioria eram escolarizadas desde pelo menos os 5 anos (pré-escola). As atividades foram desenvolvidas principalmente pela professora regente, embora outras professoras tenham se envolvido no projeto em diversos momentos.

### ***Pressupostos teóricos que embasaram a ação pedagógica***

As atividades tiveram como mote inicial a preocupação da professora referência frente a atitudes machistas evidenciadas pelos alunos e alunas já nos primeiros dias de aula e buscou, através do diálogo e materiais didáticos específicos, construir com a turma um sentimento de respeito consigo e com o/a outro/a. Ao introduzir questionamentos quanto as relações de gênero no currículo de crianças tão pequenas no universo escolar, assumimos os riscos que as atividades propiciadas poderiam ofertar no que diz respeito às crenças de cada família e ainda quanto à discussão de um tema tão sensível e objeto de controvérsias por parte de grupos políticos conservadores. Nesse sentido Gaboardi nos auxilia ao explicitar que tanto família quanto a escola estão imersas e atreladas aos princípios do Estado democrático e para não ferir esses princípios ambos devem ceder nessa relação para o bem da democracia. Gaboardi defende que:

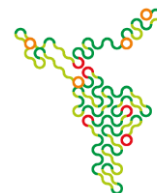


Embora as famílias tenham o direito de educar os filhos a partir dos valores e das concepções de bem que considerarem melhores, esses elementos não podem ser opostos aos princípios do Estado democrático. Por isso, as famílias precisarão aceitar que seus filhos sejam expostos, na Escola, a uma educação que vise esses princípios. Concretamente, se para aprender a ter uma atitude democrática em relação à diversidade de gênero for preciso expor as crianças e os adolescentes a materiais didáticos e a atividades educativas em que essa realidade for mostrada, esse é um preço que as famílias terão de pagar para viverem na democracia. Mas, por outro lado, o espírito dessas intervenções da escola deve ser também democrático, mantendo-as restritas ao ideal de cultivar os princípios de nossa democracia, evitando intrometer-se nas crenças religiosas, nos valores e nas concepções de bem cultivados pelas famílias. Esse é o preço que o Estado precisa pagar por escolher a via democrática como forma de legitimação. (GABOARDI, 2014, p.25)

Sendo assim, além da preservação do espírito democrático e respeito às crenças, valores e concepções de bem familiares, o trabalho pedagógico junto a crianças em processo de alfabetização necessita atribuir sentido aos processos de construção da leitura e da escrita de cada criança, entender que cada um tem um processo único, que passa por fases/níveis mais universais mas que ao mesmo tempo a intervenção pedagógica deve buscar estabelecer sentidos para todas e cada criança.

Assim realizar esse trabalho mostrou-se um desafio na medida em que estão implicados múltiplos e diversos saberes na sala de aula. De acordo com a “Psicogênese da Língua Escrita” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) a centralidade do processo de aquisição da língua escrita deixou de ser o “como se ensina” para dar lugar ao “como de fato as crianças aprendem” a escrever. Se até então se acreditava que as crianças não tinham conhecimento quanto à escrita antes de iniciarem a sua vida escolar, a psicogênese prova exatamente o contrário, mostrando que existem conhecimentos prévios quanto à escrita que independem da sala-de-aula, portanto independem da ação do professor. As autoras, provaram também, que não existem diferenças entre os processos de alfabetização de crianças de diferentes classes sociais; pois os “tempos” de aprendizagem estão diretamente relacionadas às vivências das crianças com a língua escrita e não com algum déficit intelectual, cultural ou linguístico, ou seja, o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para qualquer criança.

A alfabetização é entendida como um processo de construção conceitual, contínuo, que tem início muito antes de o alfabetizando ir para a escola e que se desenvolve simultaneamente na escola e fora dela. O alfabetizando é visto como produtor de conhecimento quanto à língua escrita, elabora hipóteses quanto a mesma. Nessa perspectiva, alfabetizar significa construir conhecimento, portanto o professor é visto como um problematizador que organiza atividades desafiadoras para favorecer a reflexão sobre a escrita e assim a mudança de hipótese do alfabetizando.



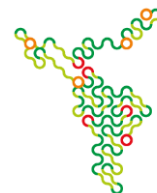
Assim os conteúdos formais da escola, no caso a alfabetização, e os interesses ou necessidades das crianças fazem parte do currículo, não apenas o currículo formal, entendido muitas vezes como uma lista de conteúdos ou competências a serem desenvolvidos, mas um currículo vivo, próprio do cotidiano escolar, pois é no cotidiano da escola que se faz um currículo para além do que as linhas de qualquer documento pode expressar. Ferraço nos expõe a importância que o entendimento quanto ao cotidiano escolar nos traz para entender esse currículo múltiplo.

(...) currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán (ibidem), pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas. (FERRAÇO, p.74)

O objetivo da ação pedagógica, além de contemplar a alfabetização das crianças envolvidas, visava colocar em xeque atitudes indesejáveis ocorridas na turma, tais como: a suposta “superioridade” dos meninos com relação as meninas, sua aparente dominação quanto ao corpo feminino e desrespeito com a privacidade do outro. Colocadas dessa maneira essas atitudes parecem não fazer parte do universo infantil, mas assim como a escola está inserida em um contexto social, essas crianças também reproduzem suas verdades na escola. Tendo em vista esse segundo objetivo, buscamos apoio em Louro (1997), entendendo que é também na escola que podemos e devemos questionar as relações de gênero estabelecidas em determinados contextos.

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p.63)

Louro (1997) além de afirmar que são nos pequenos detalhes do cotidiano, aos quais devemos estar atentas, que podemos perceber e atuar sobre os preconceitos e construções quanto aos papéis e relações de gênero, a autora atribui a escola um caráter estratégico na construção das identidades de gênero. Assim nossa ação pedagógica, longe de se propor como definidora, ou salvadora de determinada situação, deve ser entendida como a possibilidade de construção de identidades de gênero onde o espelho para meninas e meninos não seja apenas o de mulheres em situação de submissão, mas sim mulheres fortes e empoderadas.



(...) se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p.85-86)

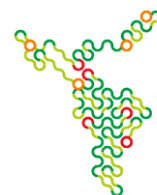
### ***A ação pedagógica realizada***

(...) o conceito de gênero refere-se às identidades construídas socialmente a partir de diferenças biológicas. A tese de fundo é que as identidades do homem e da mulher e seus papéis na sociedade, no trabalho, na família etc., não são determinados pelas diferenças biológicas, mas por convenções sociais historicamente construídas. (GABOARDI, 2014, p.17)

Foram realizadas atividades que visavam descortinar personalidades femininas que se destacaram na luta pelos direitos das mulheres, bem como outras mulheres que se sobressaíram nas mais diferentes áreas do conhecimento. Além da valorização da mulher foram questionadas posturas machistas na busca da construção de uma alteridade entre as crianças.

Toda a ação desenvolvida junto as crianças, teve como base de apoio obras da literatura infantil numa perspectiva de, para além da alfabetização (entendida aqui em seu sentido restrito, de apreensão dos códigos de escrita e leitura), letrar as crianças e tendo a intencionalidade de discussão dos papéis de gênero. As obras utilizadas foram:

1. **As Mulheres e os homens**, de Equipo Plantel editado no Brasil pela Boitata;
2. **Frida Kahlo para meninas e meninos**, de Nádia Finck e Pitú Saá editado pela SUR e Chirimbote;
3. **Clarice Lispector para meninos e para meninas**, de Nádia Finck e Pitú Saá editado pela SUR e Chirimbote;
4. **Frida**, de Jonah Winter e Ana Juan editado pela Gautier-Languereau;
5. **Histórias de ninar para garotas rebeldes**, de Elena Favilli & Francesca Cavallo editado por V&R editoras;
6. **Zacimba Gaba**, de Noélia Miranda editado pela Pallas.



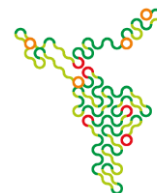
A primeira atividade consistiu na leitura da primeira obra citada (As Mulheres e os homens) e buscou problematizar os papéis de gênero atribuídos a mulheres e homens na sociedade atual e principalmente na comunidade em que está inserida a escola. As crianças nesse primeiro momento, timidamente foram explicitando o que pensavam, e embora algumas expusessem seus questionamentos quanto ao que era esperado de um homem ou de uma mulher, a maioria acreditava que existiam tarefas masculinas ou femininas determinadas pelas diferenças entre os sexos. Na medida em que nossos estudos avançaram, algumas dessas certezas foram desconstruídas.

O confronto dessas ideias foi sendo realizado ao longo do ano e sempre visou contrapor a ideia de determinação de papéis pelo sexo biológico e a ainda valorizar a mulher em diferentes espaços e áreas do conhecimento.

Na sequência das atividades desse projeto, as crianças conheceram as histórias de três mulheres: Zacimba Gaba (uma princesa guerreira quilombola que viveu nas terras que hoje fazem parte do Espírito Santo); Clarice Lispector (escritora que cresceu no Brasil, rompeu as regras literárias e abandonou uma vida de princesa para voltar a sua terra. Escrevia contos, novelas e crônicas enquanto seus filhos brincavam ao seu redor); e Frida Kahlo (pintora mexicana que fez de sua dor a sua arte e ainda teve forças para romper com estereótipos da época e também lutar pelos oprimidos de seu país). Diante dessas três histórias, as crianças decidiram aprofundar os estudos em Frida Kahlo, e assim iniciamos a terceira parte do projeto.

Adentramos o universo de Frida, estudando sua vida, seja através da literatura, apreciando reproduções de suas obras, como também visitando virtualmente seu museu. Nessa fase do projeto, realizamos muitas atividades de leitura e escrita com as frases da pintora e com elementos da cultura mexicana. Toda a produção de conhecimento realizada pelas crianças resultou numa exposição para as demais turmas da escola, na qual foram reproduzidos os jogos de alfabetização produzidos em aula bem como aspectos da vida de Frida.

Como última fase do projeto, trabalhamos com o livro Histórias de ninar para garotas rebeldes, nessa obra são expostas 100 histórias de mulheres de diversas partes do mundo, de diferentes épocas e representando diferentes lutas sociais. A proposta não foi realizar a leitura de todas essas mulheres coletivamente, mas a de construirmos nosso Alfabetário que foi batizado de “Alfabetário Mulheres Inspiradoras”. Assim foram escolhidas 1 mulher por letra do alfabeto para compor nossa produção.



As primeiras mulheres escolhidas foram as já estudadas, porém a medida que explorávamos novas personalidades algumas escolhas foram alteradas. A surpresa de algumas crianças e orgulho de outras fez acreditar que os objetivos do projeto estavam sendo alcançados, pois ao descortinar personalidades femininas em diferentes contextos, provamos que não existem papéis ou profissões exclusivamente masculinos ou femininos. E ao realizar isso, comprovamos para as crianças que todas e todos tem direito a ser respeitada e respeitado independente de seu sexo biológico ou qualquer outra diferença entre as pessoas.

### **Considerações**

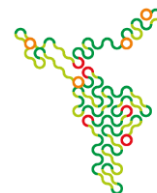
Não podemos mensurar o que este projeto desenvolveu ou desencadeou em cada criança que fez parte dessa ação pedagógica no que tange as construções de gêneros femininos e masculinos. Podemos afirmar que o comportamento quanto a desvalorização das meninas em aula e a pretensa superioridade dos meninos foi minimizado na mesma medida em que as meninas sentiam-se mais empoderadas ao espelhar-se em histórias de mulheres fortes que não se limitaram aos papéis que lhe eram designados. Inferimos diante disso que trabalhar numa perspectiva de valorização da mulher pode resultar em um maior respeito entre colegas por buscar desconstruir a ideia de inferioridade feminina tão enraizada no fundo de qualquer preconceito contra a mulher.

Podemos afirmar também que o fazer reflexivo não depende da idade do estudante desde que as atividades sejam desenvolvidas de forma que eles possam compreender e delas fazer a sua construção reflexiva. E ainda que não é necessário, e aliás é contraproducente, separar conteúdos formais de temas transversais ou qualquer temática que seja pertinente ao universo das crianças com as quais se trabalha. Esses interesses é que enriquecem a construção de conhecimentos formais e acabam por atribuir mais sentido aos mesmos.

### **Referências**

- FERREIRA, E. TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.





FERRAÇO, C.E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007 p.73 – p.95. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> em abril de 2018.

GABORDI, A. E. Um caminho para a diversidade de gênero no ensino de filosofia In.: **Ensino de Filosofia, Gênero e Diversidade: Pensando o Ensino de Filosofia na Escola**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2014. p.14 – p,29

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.



## **“OUTRAS PALAVRAS”: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA ENTRE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO<sup>1</sup>.**

Fabiano Brito Dos Santos

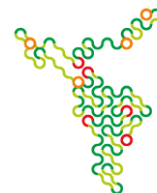
### **INTRODUÇÃO**

A Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que designa às instituições educacionais a inserção do estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, de modo a resgatar sua contribuição na área social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Segundo o documento oficial, a lei 10.639/ 03 [...] 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. (BRASIL, 2006). Dentre suas providências, o documento ratifica mudanças na LDB, que passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B; visa também abranger estabelecimentos de ensino fundamental, médio, oficiais e particulares, a fim de implantar, no currículo dessas instituições, conteúdos sobre o estudo da História da África e dos africanos, da luta dos negros em terras brasileiras, da cultura negra brasileira, e do negro na formação da sociedade nacional. Além disso, insere, no calendário letivo, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Emana da sanção dessa lei, a importância de uma ação pedagógica na inserção dos valores referentes à História da África, da cultura afro-brasileira tanto na dimensão ontológica quanto epistemológica da formação do educando, pois “com a aprovação da Lei 10.639, é obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio” (BENCINI, 2004, p. 48).

Antes de entrarmos na percepção dos sujeitos pesquisados sobre a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 faz-se necessário a discussão de outros temas que iram embasar e substantiar a pesquisa aqui apresentada. Dessa maneira, partimos da indagação sobre a necessidade de se obrigar, no ensino

---

<sup>1</sup> Artigo a ser apresentado no Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação; Criciúma, SC entre os dias 22 a 25 de maio de 2018. É um desdobramento do projeto proposto para o atendimento dos programas universais e complementares da Política de Assistência estudantil do Instituto Federal da Bahia, Campus Simões Filho; composto pelos Professores Fabiano Brito dos Santos e Fabricio do Santos Mota, as discentes Amanda Dos Santos Braga e Ester Reis De Moraes e os discentes Lucas Tadeu Dos Reis Dos Santos, Josedacson Barbosa De Lacerda, Railan Santos De Santana em 2017.



regular brasileiro, a abordagem da temática da história e da cultura afro-brasileira e indígena, no sentido de nos questionar sobre a nossa condição de racistas. Dessa forma desenvolvemos uma análise sobre essa condição, bem como a noção de racista, demonstrando como a colonização foi a grande responsável pelo advento do racismo.

## **DISCURSOS E CONTRADISCURSOS SOBRE O RACISMO NO BRASIL**

Ao longo da História do Brasil, inúmeras foram as alternativas propostas aos modelos institucionais de segregação erigidos ao longo do processo de formação do nacional. Entre literatos, artistas, abolicionistas e profissionais liberais muitas foram estratégias de problematização da hierarquia racial no Brasil. Neste sentido, inúmeras foram as organizações sociais de promoção da igualdade, como as irmandades religiosas, grupos de cooperação mútua que representam a persistente proposição de modelos alternativos de organização civil no Brasil pautados pela inclusão das diferenças étnicas e da liberdade como princípio (REGINALDO, 2011). Pode-se destacar que mesmo o universo multiétnico das populações africanas e indígenas ao longo dos últimos séculos sempre foi território de conhecimento destes/as próprias personagens, bem como a obra da reconstrução dos laços identitários, da resignificação e reagregação da família (SLENES, 1992). O processo de afirmação identitária foi e segue como elemento demarcador nos processos de luta pela garantia de direitos no combate ao racismo. Em suma, a descoberta dos caminhos da liberdade e da diversidade vem sendo pautada a longas datas e tem influenciado decisivamente os processos políticos de ampliação de horizontes na sociedade brasileira, notadamente as transformações jurídicas ao redor da equidade.

Apesar disso, e por que não dizer na contramão dessas mudanças, outras obras consideram de forma secundária a questão de raça no Brasil reduzindo as pautas de enfrentamento ao racismo a um binarismo que sugere "uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor" (Kamel, 2006). O autor, também importante personagem no cenário jornalístico do país, ligado diretamente à imprensa majoritária (Organizações Globo) tem influência em milhões de consumidores da indústria cultural.



De acordo com Kamel, alguns agentes e instituições consideram, a partir de suas defesas, um país que se divide em brancos e negros, categorias que não refletem, segundo ele, o amálgama de cores na sociedade brasileira:

Os movimentos negros e também os cientistas sociais que se colocaram a favor da política de cotas chamam de "negros" o conjunto de "pretos" e "pardos" conforme as estatísticas oficiais. Assim, em vez de uma população de 5,9% de pretos, as estatísticas divulgadas em prol da política de cotas falam em 48% de "negros". Os 42% de autodeclarados pardos não aparecem (KAMEL, 2006:10).

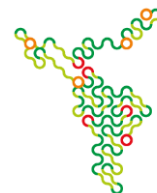
Obviamente que o autor coloca aqui um elogio do encontro das raças que se deu em terras brasileiras, particularmente com a visão de "democracia racial" expressa nas leituras de Gilberto Freire e de Darci Ribeiro. Dessa maneira, a análise se apega em reproduzir e reduzir desenhos de contextos sociais ilustrados nesses clássicos da Antropologia, e secundariza o estudo de inúmeros fatos históricos, que culminam com uma reivindicação de uma identidade política enquanto "negro", no sentido de combater o nosso racismo, que vê no afrodescendente um aspecto negativo de nossa constituição humana.

A abordagem da temática étnico-racial na educação formal brasileira se trona obrigatória a partir da lei 10.639/03 e reafirmada com a lei 11.645/08, que acrescenta a temática indígena. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012) foi uma conquista dos movimentos sociais e de grupos sociais que pressionaram o Estado no sentido de atender essa demanda histórica de parcela importante da população brasileira, dessa forma, considera especificamente a autora a primeira Lei:

[...] pode ser considerada uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença.

De Norte a Sul do País, a presença negra é divulgada discursivamente como um forte componente da diversidade cultural brasileira. Todavia, do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito e discriminação (GOMES, 2012: 09).

Em uma das suas obras mais conhecidas sobre o racismo, Frantz Fanon (2008), em "Pele negra, máscaras brancas" busca demonstrar como o processo de colonização marcou profundamente os povos envolvidos, sendo o racismo um grande produto desse processo. Diz-nos o autor:



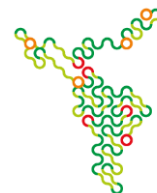
[...] Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008: 33-34).

Dos mecanismos mais eficientes de transmissão do racismo se dá pela imposição cultural de uma língua, que se torna hegemônica. A língua, como cultura falada pressupõe-se a quem se submete a falar tal língua também incorporar a cultura que vem junto, e Fanon explica que existe esta aclamação do colonizador e da cultura francesa, por exemplo, pois ser parecido ao branco é um objetivo a ser alcançado. Com isso, o colonizado perde sua originalidade, suas fundamentações e é completamente modificado pela cultura da nação colonizadora (FANON, 2008: 35).

Outro exemplo dado para fundamentação do racismo como um produto da colonização é o esforço dos colonizados em querer parecer como o colonizador, afinal, quem quer se identificar com o derrotado? Assim, é ilustrado pelo autor:

Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do criouloismo com desdém. Certas famílias proíbem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivetes quando eles desobedecem: [...] Dirão de mim com desprezo: ele não sabe sequer falar o francês!... Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco. O negro, chegando na França, vai reagir contra o mito do martinicano que-come-os-RR. Ele vai se reconsiderar e entrar em conflito aberto com tal mito. Ou vai se dedicar, não somente a rolar os RR, mas a urrá-los. Espionando as mínimas reações dos outros, escutando-se falar, desconfiando da língua, órgão infelizmente preguiçoso, vai se enclausurar no seu quarto e ler durante horas — perseverando em fazer-se dicção” (FANON, 2008: 35-36).

Portanto, o negro que tenta falar a língua do colonizador está, na verdade, tentando adentrar a espaços que há pouco tempo seriam inalcançáveis ao mesmo. Enxerga-se uma possibilidade de obter uma ascensão social para sua vida e de sua família. De acordo com esta perspectiva, não é exagero afirmar que, sem a presença do trabalho intelectual e braçal dos africanos e afrodescendentes não existiria o Brasil, pois, basicamente, a economia brasileira até recentemente foi toda estruturada em cima da escravidão. Aqui compreendemos a escravidão como sistema social onde todas as atividades produtivas, bem como os espaços de produção simbólica estava pautada na hierarquização racial e, de certo modo, como mencionado no grande desconhecimento da diversidade étnica e política sobre as populações subjugadas ao trabalho compulsório. Não só o Brasil, mas a riqueza



extraída do solo nacional, e que foi parar nos cofres europeus, também vem da labuta de mãos e cérebros negros e indígenas.

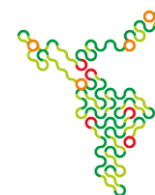
Não podemos deixar de destacar aqui, que os povos africanos possuíam práticas culturais e tecnológicas, que em determinados aspectos sobressaíam às europeias, a exemplo da metalurgia. Parte do interesse europeu no comércio de viventes na chamada Costa do Ouro, ocidente do continente, dizia respeito ao universo profissional-tecnológico de civilizações que dominavam a metalurgia, sobretudo se imaginamos as transformações nas atividades comerciais da América colonial setecentista voltadas à exploração de ouro no centro sudeste brasileiro e mesmo ao sul da América no chamado Rio da Prata.

No entanto, uma das grandes marcas das sociedades escravistas nas Américas foi a revolta. O universo das rebeliões escravas é alvo de numerosos estudos da historiografia brasileira e ainda consiste em terreno fecundo para novas pesquisas. Seja através das fugas, da organização de Quilombos, levantes e greves nos cantos de trabalho (Albuquerque & Fraga Filho, 2006; Reis, 1989, 1996, 2003) o universo da resistência à escravidão é mais complexo que as práticas de escravização.

## **PRECONCEITO DE RAÇA**

Antônio Sérgio Guimarães, em sua obra “Preconceito Racial: Modos, temas e tempos” nos traz algumas reflexões sobre o racismo no Brasil. Destaca o autor, que no Brasil, o alvo é sempre o “negro”, o “preto”, o “amarelo”, o “pardo” ou o “vermelho”, dificilmente o “branco”, por que isso ocorreria? O autor inicia a obra, provocando uma reflexão aos leitores, buscando incitar o desejo de aprofundamento no tema, todavia a questão mais marcante, e que também caracteriza essa obra, diz respeito a outra questão que ronda toda a trama, “Por que o preconceito existe?”. Logo, relaciona o sentimento de superioridade de alguns povos perante outros, como uma possível resposta a essa e de outras questões correlatas (GUIMARÃES, 2012: 11).

Como, “*no Brasil Colônia, os portugueses usavam o termo negro não apenas para se referir aos de pele mais escura, como acontecia na Europa, mas para se referir aos escravos*” (GUIMARÃES, 2012: 21). Sendo assim, o autor desmistifica o fator embranquecimento a fim de melhorar o país. Tradicionalmente o sul do Brasil possui uma maioria branca. O preconceito não havia provocado apenas mudanças sociais e econômicas, estava abrangendo a linha de pensamento humano e da formação de uma nação, agora sim, eram perceptíveis as fronteiras rompidas pela ignorância ao decorrer do tempo. Segundo Guimarães (2012):



a ideia de raça citar apenas uma desigualdade cultural, mas também social, relacionando e afirmando que ser negro não era apenas ter um tom de pele mais escuro, como também significava a condição de trabalhador escravo.

A antiga elite brasileira, em decadência devido a mudança da capital para Rio de Janeiro, viam no sul do país, um modelo a seguir, de emb

O racismo brasileiro, entretanto, não deve ser lido apenas como reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão. Ele foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiram às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e o Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café ao sul (GUIMARÃES, 2012: 65).

Com essa cisão em seu seio, a população brasileira não via a democracia racial como elemento ou ideal de inspiração, ao contrário, a lógica que vai mover o Estado brasileiro a partir do final de século XIX e a busca incessante de embraquecer a população e marginalizar, ainda mais a população negra. No desenvolver de sua argumentação, o autor se dedica na análise da atual luta do povo negro. A busca em melhorar de vida, visto que dentre as populações das classes mais baixas, a grande maioria é negra, devido às faltas de oportunidades que marcam o percurso histórico do africano e consequentemente do afrodescendente. O autor relata o ciclo de formação, afirmando que a população negra tem baixo acesso a uma educação de qualidade, e até bem pouco tempo, nem isso tinha, além disso, o sistema público deixa a desejar, logo, nos processos seletivos, os resultados não são bons se comparados aos brancos (GUIMARÃES, 2012: 102).

Daí, a criação do sistema de cotas, muito julgada pela elite branca, porém Guimarães observa que mesmo com este sistema, ainda não se tem uma sociedade igualitária nos quesitos oportunidades e condições. Para vivermos de fato a igualdade, segundo o autor é preciso “*construir uma democracia – ou seja, uma sociedade de indivíduos portadores de direitos iguais e de oportunidades de vida também iguais*”. Essa meta dificilmente será atingida se não pensarmos a nossa democracia, no sentido da reparação com relação à escravidão e de admitir que as desigualdades de raças existe como fator determinante de nossa cultura (GUIMARÃES, 2012: 124).

## **ANALISANDO OS(AS) DISCENTES**





A função da aplicação do questionário foi estabelecer uma estimativa sobre as percepções dos sujeitos com relação à temática étnico-racial em seu desenvolvimento escolar, bem como verificar as auto declarações sobre religião, raça e o próprio racismo em seus percursos históricos. Dessa forma, poderemos estabelecer um panorama das significações da comunidade estudantil dos cursos de modalidade integrada.

A maioria das respostas ao questionário foi de meninas, correspondente a 55% do total e a pesquisa se concentrou no 2º ano (70%) e no 3º ano (30%). Escolhemos esse caminho, por compreender que nesses anos, os(as) estudantes já estão mais habituado com ambiente promovido pela instituição.

As pessoas que se auto declararam pretas (45,8%), representam a maioria isolada nas respostas dadas, seguidas pelas que responderam pela cor parda (41,7%). Os brancos representam 8,3%. O que é bem representativo da região metropolitana de Salvador e do Recôncavo da Bahia.

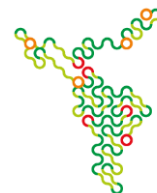
A maioria da população estudantil é da própria cidade, Simões Filho, porém existem muitos de Salvador, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Candeias, Ilha de Itaparica, alcançando bem a região metropolitana, no que tange a formação da mão de obra da indústria de base, marca do Centro Industrial de Aratu, que beira a região<sup>2</sup>.

A faixa etária da maioria do público discente concentra-se entre os 16 e 17 anos de idade, o que representa cerca de 75% dos que responderam, 11% tem 19 anos. O mais novo tinha 14 anos e o mais velho 20 anos.

A configuração dos cursos, nos quais os(as) estudantes que responderam ao questionário estabeleceu-se da seguinte forma: 45,8% são do curso Integrado em Mecânica, acompanhado de um empate entre os cursos da mesma modalidade em Eletromecânica e em Petróleo e Gás, ambos com 20,8%, cada. O curso de Metalurgia ficou com 12,5%, esse também é o menor curso com relação ao número de discentes.

---

<sup>2</sup> De acordo com o senso IBGE de 2010, a região metropolitana de Salvador é formada por, 51,7% da população (1.382.543) de cor parda, 27,8% preta (743.718), 18,9% branca (505.645), 1,3% amarela (35.785) e 0,3% indígena (7.563). A capital baiana, Salvador é estimada como a cidade com o maior número de descendentes de africanos no mundo.



## **O ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**

Um dado positivo análise dos dados advindos da aplicação dos questionários foram as respostas com relação a ciência, por parte dos(as) discentes, da existência das leis 10.639/03 e 11.645/08. Como demonstrado no gráfico acima, 70,4% das respostas foram afirmativas, sendo esse tema exótico para quase 30% dos(as) entrevistados(as), o que é um índice muito alto.

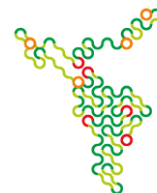
A grande maioria desses(as) estudantes cursaram o ensino fundamental durante um período no qual as normas que tornam obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e indígena, ou seja, são descendentes de negros e índios obrigados(as) a ignorar a história e cultura de seu povo, em prol de um só sentido, o Europeu, é o que representa as 66% das respostas. Por outro lado, cerca de 33% dos(as) entrevistados(as) sinalizaram que perceberam a aplicação das normas em algum momento de seu ensino fundamental.

O trabalho interdisciplinar, de acordo com as respostas, se concentra basicamente na área de humanas (91,7%). Com uma pequena participação da área de linguagens e suas tecnologias. A aplicação da lei é quase nula se levar em consideração o conjunto das disciplinas e nula na área de ciências exatas e suas tecnologias.

Os dados apontam uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidade para as pessoas que trabalham na área de humanas, como se a contribuição cultural do povo negro e indígena se restringiu-se ao campo das ideias e das histórias.

Como busca em se afirmar como um centro de formação de excelência, o IFBA tem uma grande procura por parte das famílias que vislumbram as melhores condições de educação para seus filhos e filhas. Como não dispõe de vagas para todas as pessoas interessadas, o ingresso se dá a partir de seleção, que envolve cotas para declarantes étnico-raciais, de escola pública, de baixa renda e ampla concorrência. Dessa maneira vemos ilustrado no gráfico como a maioria isolada nos discentes vêm da rede de ensino privada (48,1%), se somarmos àqueles que cursaram a maior parte da rede privada, temos aí quase 60% de estudantes vindos dessas escolas.

Com relação a filiação religiosa é marcante e hegemônica as denominações cristãs, em especial a católica e evangélica. A quantidade de espíritas é marcante, particularmente em relação às mães (25,9) e, embora esse percentual seja considerável juntos aos pais, 15% de espíritas, nenhum(a) estudante respondeu pertencer a essa denominação religiosa. E embora tenham aparecido a ocorrência



de agnósticos e ateus, bem como dos que se dizem sem religião, ninguém declarou pertencer à religiões de inspiração afro-brasileira e indígena.

De maneira geral, a intenção dessa questão foi aferir sobre a percepção dos(as) estudantes sobre a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, não em um lugar específico, mas de forma geral nos diversos sistemas educacionais. Essa percepção foi negativa para 70% das respostas.

Quando responderam sobre a aplicação das leis 10.639/03 e 11.545/08 em seu percurso educacional no IFBA, campus Simões Filho, praticamente 80% das respostas foram afirmativas, o que demonstra que as atividades que envolvem a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e indígena são percebidas pela imensa maioria desses (as) estudantes.

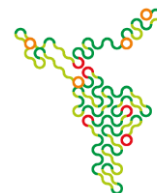
Discursos amarrados em ideologias ficaram nas raízes de nossa alma cultural, essa doença que insiste em ficar. É preciso expô-las, degradá-las e extingui-las de nossas relações. É um paradoxo já discutido exaustivamente por Frantz Fanon. A vida do racismo à brasileira é também alimentada por quem a sofre.

Como apontam os dados sobre a cor, na qual a grande maioria são de não branco, dentro de espaços sociais generalizados de práticas racistas, quase 50% responderam que já sofreram alguma forma de racismo. Ao verificarmos as respostas sobre já ter presenciado alguma forma de racismo, mais de 90% afirmaram positivamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das obras contidas nessa pesquisa foi necessária para compreender de maneira mais profunda os resultados obtidos na pesquisa realizada com a comunidade estudantil do IFBA- Simões Filho a respeito da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Analisar obras como a de Kamel, que representa a opinião de muitas pessoas que acreditam que o racismo no Brasil é algo inevitável pois é um fenômeno encontrado em qualquer lugar e por isso aqui não seria diferente, ajuda e entender como o racismo ainda consegue ficar tão enraizado na sociedade brasileira. Em contrapartida, autores como Chiavenato e Antônio Guimarães explicam as raízes desse problema enquanto Fanon revela algumas das várias consequências dessa questão.

Apesar de mais de 70% dos entrevistados já terem ouvido falar da lei, mais de 65% não tiveram ela aplicada em seu ensino fundamental. Considerando que todos os entrevistados se



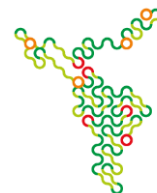
encontravam nesse nível do ensino, na época em que as duas leis já estavam em vigor, obrigatoriamente todos deveriam ter tido acesso a esse ensino em suas escolas. Logo, constitui um dado alarmante o fato de somente 33,3 % terem tido acesso a algo que era um direito de todos.

O fato de tão poucos alunos e alunas terem tido contato com essa temática no ensino fundamental constitui uma questão problemática, pois esses indivíduos não tiveram um ensino satisfatório de suas próprias raízes, visto que 45,8% declaram-se pretos e 41,7% declaram-se pardos. Isso pode ter sido uma forte influência na questão desses jovens terem crescido sem uma construção de sua identidade como negro. Sendo assim, pode ocorrer o fato explicado por Fanon, esses indivíduos que tiveram apenas o ensino, em sua maior parte, sobre os europeus podem tentar de todo jeito se assemelhar aos seus colonizadores, pois como não tiveram acesso ao conhecimento sobre seus antepassados, pouco os conhece senão pela visão de um povo sofrido e escravizado.

Além disso, se esses jovens tivessem contato com essa temática no ensino fundamental, ou seja, se a lei tivesse realmente sido aplicada, talvez o percentual de pessoas que disseram já ter sofrido racismo ou presenciado uma situação desse tipo não fosse tão grande. Ainda cabe pontuar que o número de pessoas que não veem a lei ser aplicada de forma geral é também muito alarmante, pois expõe a deficiência da aplicação da lei, mesmo depois de tanto tempo de sancionada.

Outra questão a ser analisada é o fato de o tema ser, em sua maioria, apenas tratado em matérias de ciências humanas ou um pouco nas matérias de linguagens. Isso explicita como a lei ainda é interpretada como se fosse apenas para relatar sobre a história desse povo, sem atenuar em questões tão válidas quanto. Como por exemplo, as contribuições na matemática, na medicina e na astronomia que foram conseguidas por meio do povo africano, ou as contribuições em áreas metalúrgicas, por exemplo, que tudo tem a ver com matérias das exatas e as matérias técnicas fornecidas pela instituição.

Um dado positivo encontrado na pesquisa, é o que indica que o assunto vem sendo discutido e tratado no campus, isso fica comprovado por meio dos projetos que a escola faz onde, por meio destes, inclui a temática em todas as matérias possíveis e onde o assunto passa a ser discutido durante o ano inteiro. Como consequência positiva dessa iniciativa do campus é possível notar como os alunos tornam-se cada vez mais sujeitos políticos conhecedores de sua história e com uma consciência e orgulho de sua negritude.



## REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador-BA, EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 20/06/2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 143p.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

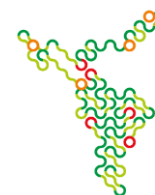
REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos Gomes. **Liberdade por um fio – história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José, e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito – a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REGINALDO, Lucilene. **Os Rosários dos Angolas: irmandades de africanos e crioulos na Bahia setecentista**. São Paulo, Alameda, 2011

SLENES, Robert W. **Malungu N'goma vem: a África coberta e encoberta no Brasil**. Revista USP, São Paulo, 1992.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma negro brasileira**. Petrópolis, Vozes, 1988.



## **SOCIOLOGIA E ANTIRRACISMO: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE AO RACISMO E VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL**

André Luiz Faisting<sup>1</sup>  
Márcio Mucedula Aguiar<sup>2</sup>

**Resumo:** o artigo apresenta a importância do referencial teórico dos estudos culturais e pós-coloniais como ferramenta para desnaturalização de estereótipos étnicos e raciais. Partindo de experiências realizadas no PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados, uma região marcada pela forte presença indígena e pela negação das diferenças étnico-raciais, o projeto procura demonstrar a viabilidade da formação de professores de Sociologia que articula pesquisa e ensino como atividades indissociáveis, bem como o uso de mídias digitais como instrumento para construção de uma sociologia crítica atraente aos estudantes do ensino médio. Considerando que nas regiões de fronteira os conflitos traduzem de forma mais intensa uma concepção da alteridade marcada pelo viés eurocêntrico e colonial, conclui-se que a percepção crítica deste viés é primordial para construção de uma educação que promova o reconhecimento à diferença e uma sintonia entre a disciplina de Sociologia e as diretrizes de implementação das leis que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

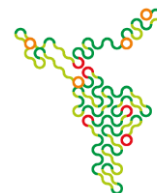
**Palavras-chave:** Estudos Culturais; Estereótipos Étnico-raciais; PIBID.

## **SOCIOLOGY AND ANTIRACISM: THE PIBID EXPERIENCE IN DEVELOPING EDUCATIONAL PRACTICES AGAINST RACISM AND VALUATION OF THE ETHNIC-RACIAL DIFFERENCE**

**Abstract:** The article presents the importance of the theoretical reference of cultural and postcolonial studies as a tool for denaturalization of racial and ethnic stereotypes. Starting from experiments conducted in the Social Sciences' PIBID of Federal University of Grande Dourados, a region marked by strong indigenous presence and denial of ethnic-racial differences, the project seeks to demonstrate the viability of qualifying sociology teachers who articulate research and teaching as inseparable activities, as well as the use of digital media as an tool for building an attractive and critical sociology for high school students. Considering that in frontier regions conflicts more strongly reflect a conception of alterity marked by the Eurocentric and colonial bias, it is concluded that the critical perception of this bias is primordial for the construction of an education that promotes the recognition of difference and a syntony between discipline of Sociology and the guidelines for the implementation of laws about the obligatoriness of teaching Afro-Brazilian, African and indigenous history and culture.

<sup>1</sup> Professor Associado nos Cursos de Graduação em Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brasil.

<sup>2</sup> Professor Associado nos Cursos de Graduação em Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brasil.



**Keywords:** Cultural Studies; Ethnic-racial stereotypes; PIBID.

### **Introdução**

A melhoria do ensino em todos os níveis está relacionada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, é imprescindível reconhecer atualmente a importância dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias digitais, uma vez que elas estão presentes no cotidiano das novas gerações, especialmente dos estudantes do ensino médio.

Foi nesse sentido que PIBID - Ciências Sociais <sup>1</sup> da Universidade Federal da Grande Dourados elaborou uma estratégia pedagógica para uma discussão crítica do papel dos meios de comunicação e das novas tecnologias digitais na reprodução do racismo existente na sociedade brasileira, fundamentado no pressuposto de que a construção de uma abordagem crítica na Sociologia pode contribuir para formação cidadã dos alunos do ensino médio, conforme apontam as legislações que regulamentam o ensino de Sociologia. Além disso, acredita-se que tal abordagem é fundamental para a efetiva implantação das leis 10.639/2003 e 11. 645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-brasileira, da África e da História Indígena. <sup>2</sup>

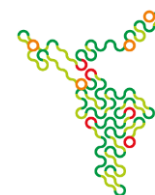
Diante desses desafios, o texto também apresenta a importância dos *Estudos Culturais e Pós-Coloniais* no desenvolvimento dessas novas práticas pedagógicas, visando uma educação antirracista que contribua para a valorização e reconhecimento da diferença étnico-racial.

---

<sup>1</sup> O *Programa Institucional de Iniciação à Docência* – PIBID – é um programa da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, direcionado ao aperfeiçoamento e valorização da formação de professores da educação básica. Por meio da concessão de bolsas a alunos de cursos de Licenciatura, é coordenado pelas Instituições de Educação Superior em parceria com escolas da rede pública de ensino. A intenção é promover a inserção desses universitários no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Para saber mais sobre o PIBID, ver o relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas intitulado “*Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*” (2014).

<sup>2</sup> A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Posteriormente essa lei foi modificada pela Lei 11.645/08 estabelecendo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Essa lei é de fundamental importância para o conhecimento da contribuição dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira e para desconstrução dos preconceitos e estereótipos associados aos povos negros e indígenas.



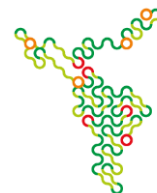


***A importância dos estudos culturais e pós-coloniais para as práticas pedagógicas do PIBID do Curso de Ciências Sociais da UFGD***

As estratégias pensadas para a formação e para as intervenções pedagógicas do PIBID de Ciências Sociais da UFGD, cujo foco principal é a educação em direitos humanos e a educação para a diversidade, teve como principal referencial teórico os *estudos culturais e pós-coloniais*. Para Costa (2005), os *estudos culturais* ou *pós-coloniais* constituem uma matriz teórica recente que teve início na década de 80 do século passado. Tendo se constituído a partir da crítica literária, tem como uma de suas principais características a desnaturalização dos essencialismos, principalmente os associados à raça, ao gênero e à etnia.

Tal matriz teórica é de fundamental importância para pensar a sociedade brasileira, na medida em que a formação dessa sociedade também se deu através do colonialismo europeu. Esse processo de formação, marcado pela violência, intolerância e preconceito, não se constituiu apenas por meio da dominação econômica, mas também pela imposição de um projeto cultural de nação que negava a igualdade entre os povos e hierarquizava-os segundo critérios culturais e étnico-raciais. A legitimação do domínio europeu se impunha através de uma concepção de humanidade que colocava a Europa como centro da civilização, do progresso e da razão, e associava os povos não ocidentais à ausência de racionalidade e ao atraso.

Ressalta-se que esse referencial teórico baseado nos estudos culturais e pós-coloniais é importante não apenas por permitir uma melhor compreensão de como se deu o processo de colonização e de formação da sociedade brasileira, mas também, e sobretudo, para compreender as razões pelas quais tal processo ainda hoje se reflete nas mentalidades, no imaginário e nas representações sociais de segmentos histórica e socialmente excluídos, marginalizados e mais suscetíveis à violação de direitos no Brasil, como indígenas, negros, mulheres e integrantes do segmento LGBTT. Essa constatação foi fundamental para orientar as intervenções pedagógicas do PIBID - Ciências Sociais da UFGD, no sentido de compreender como os estereótipos étnicos, raciais e de gênero são reproduzidos na mídia televisiva e digital, e como a educação se constituiu no principal instrumento de desnaturalização desses estereótipos, bem como na valorização da diferença étnico-racial e de gênero.



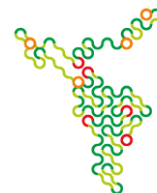
Ao publicar “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), Franz Fanon oferece uma obra precursora dos estudos culturais ou pós-coloniais, demonstrando como a racialização dos povos africanos implicou numa concepção de negro associado à irracionalidade e à força biológica.

O preto é fixado no genital, ou pelo menos aí foi fixado. Dois domínios: o intelectual e o sexual. O pensador de Rodin em ereção, eis uma imagem que chocaria. Não se pode, decentemente, “banciar o durão” toda hora. O preto representa o perigo biológico. O judeu o perigo intelectual. Ter fobia do preto é ter medo do biológico. Pois o preto não passa do biológico. É um animal... (FANON, 2008, p. 143).

Ao analisar a situação do negro antilhano, Fanon demonstra as consequências do colonialismo na formação tanto da personalidade do negro como do branco. Como psicanalista, adota a noção de inconsciente coletivo para explicar os processos sociais que geram tanto a inferiorização dos negros quanto a supervalorização dos brancos de origem europeia. Mas, ao contrário de Jung para quem a civilização europeia tem a presença de um arquétipo que associa os negros aos maus instintos, ao selvagem e ao não civilizado, para Fanon esse “inconsciente coletivo” não era transmitido geneticamente, mas refletia o conjunto de preconceitos, mitos e atitudes de certos grupos. (FANON, 2008). Para o autor, este inconsciente coletivo está presente nas Antilhas, antiga colônia francesa, mas pode-se inferir que esses preconceitos e estereótipos associados aos povos negros ainda se fazem presentes em sociedades que se formaram a partir do processo do colonialismo europeu como a sociedade brasileira. Ou seja, basta observar a passagem abaixo para reconhecer que as representações associadas aos negros ainda estão marcadas por essa influência:

Na Europa, o preto seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema do negro. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o claro olhar da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o preto simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. (FANON, 2008, p. 160)

Um exemplo atual dessa concepção pode ser verificado na associação comum entre negritude e sexualidade. Ou seja, os negros estão associados à força biológica e sexual, enquanto os povos brancos são vistos como racionais e civilizadores. Concebe-se, assim, a razão como atributo “natural” dos brancos, enquanto negros e indígenas se associam à força biológica e ao comportamento irracional. Importante ressaltar que essa visão constitui uma das facetas do racismo que se expressa



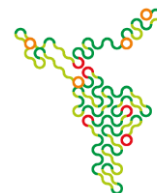
nos estereótipos e preconceitos contra negros e indígenas no Brasil desde sua origem, seja por meio da colonização e da escravização forçada e violenta, seja pelos instrumentos de catequização e educação formal e hegemônica implementados.

Tais representações podem ser identificadas nos livros didáticos e nos diversos programas televisivos ao retratarem esses dois segmentos. E com o advento da internet pode-se verificar esses estereótipos também por meio das manifestações nas mídias digitais e redes sociais. Com efeito, essas representações são importantes para aprofundar o conhecimento sobre como ainda são construídos os personagens negros e brancos nas telenovelas, nos programas humorísticos e nos desenhos animados, bem como os insultos que ganham força nas redes sociais como o *facebook*.

Tais análises foram também fundamentadas na perspectiva de Bhabha (1998), para quem o sujeito colonial é sempre “sobredeterminado de fora”, e as representações associadas aos povos negros e indígenas encarnam esse processo. As imagens e fantasias invocam uma condição colonial não superada, que permanece presente na produção cultural dos meios de comunicação e nas mídias digitais. Torna-se importante, assim, a compreensão das imagens que produzem identificação com a herança colonial, ou seja, o uso ambivalente da diferença que ao mesmo tempo transforma negros em objeto de desejo e exotismo. Preconceito e estereótipo traduzem essa ambivalência da diferença (BHABHA, 1998). Desnaturalizar essas representações, portanto, é uma ferramenta importante para construção de uma sociologia crítica no ensino médio que atue, também, como possibilidade efetiva de combate ao racismo e de valorização da diferença étnico-racial.

Said (2007) também se constituiu num autor cuja obra representa um marco para se pensar os processos de dominação ocidentais. Em “*Orientalismo*” o autor demonstra como a noção de *Oriente* se constrói a partir de uma oposição ao *Ocidente*, ou seja, o oriente nada mais é do que uma construção ocidental. Mais do que um lugar geográfico o Oriente é um modo de representar, um discurso que justifica a dominação europeia, que forma a identidade ocidental pela negação do outro, transformando-o em exótico, atrasado e com destino pré-determinado à inferioridade. Assim, o “orientalismo” traduz uma concepção arrogante da cultura ocidental diante dos povos ou tradições que seguem padrões culturais e formas de organização diferentes das criadas no ocidente.

Ressalta-se que essa perspectiva também se reproduz internamente nos países que tiveram origem no colonialismo europeu, como no Brasil. A realidade do Estado de Mato Grosso do Sul, e especialmente da região da Grande Dourados onde desenvolvemos as atividades do PIBID, também



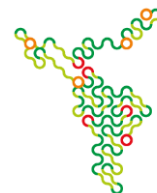
poderiam ser analisadas a partir dessa ótica proposta por Said, senão vejamos: a formação da identidade sul-matogrossense foi fortemente marcada pela figura do *colono*, indivíduo que encarnou em certo sentido os ideais de progresso e de civilização e que, portanto, representaram a possibilidade de “civilizar” os povos indígenas, esses vistos como empecilhos ao desenvolvimento da região e associados a uma cultura pré-histórica e carente de racionalidade.

A ausência de conteúdos verídicos e legítimos sobre história indígena e sobre a cultura afro-brasileira e africana nos materiais didáticos, bem como nos currículos de ensino em todos os níveis, pode ser bastante sintomática desse fenômeno, já que os processos de dominação implicam na imposição de uma única concepção de mundo. E como é apenas por meio da educação que se pode contribuir para desnaturalizar essa visão hegemônica e subalternizante, e considerando o contexto atual marcado pelas produções culturais dos meios de comunicação e da mídia digital, torna-se indispensável considerar a importância desses instrumentos para ampliação do conhecimento sociológico sobre a existência e o combate ao racismo.

Para tanto, a partir das atividades do PIBID e do referencial teórico dos estudos culturais e pós-coloniais, procuramos observar os discursos produzidos sobre a diferença étnico-racial nas telenovelas, nos programas humorísticos, nos desenhos animados e na mídia digital. Nos programas humorísticos, por exemplo, o objetivo foi identificar quais indivíduos e grupos são, preferencialmente, objeto de escárnio, pois a compreensão das imagens que produzem identificação e empatia, como também rejeição e escárnio, podem favorecer a desnaturalização dos discursos produzidos sobre a diferença, sobretudo aquelas que tenham por base a raça, o gênero e a etnia.

Com efeito, o discurso colonial depende da construção de uma alteridade racial e étnica fixa e imutável, e por isso os estereótipos se apresentam enquanto uma estratégia discursiva, uma forma de conhecimento e identificação de algo dado, conhecido e que se repete ao longo da história. Portanto, somente a descolonização do “olhar” permitiria a consciência dos processos de produção dos discursos sobre a diferença, promovendo o deslocamento desse olhar e reinterpretando essas imagens a partir da perspectiva do oprimido, daqueles que estão fixados no estereótipo étnico-racial. A alteridade é, ao mesmo tempo, objeto de desejo e escárnio, e revelar essas fronteiras permite a transgressão dos limites do olhar colonial (BHABHA, 1995).

Em síntese, diante da complexidade e ambivalência acerca das questões étnico-raciais e de gênero, bem como da constatação do que sugere Fanon no sentido de que a maior dificuldade do



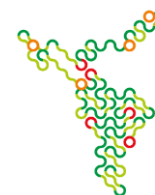
colonizado talvez seja libertar-se de sua própria mente colonizada, os estudos culturais e pós-coloniais contribuem decisivamente para a construção de uma prática educativa reflexiva e transformadora, que permita criar situações pedagógicas que possam favorecer a desnaturalização de um discurso da diferença que nega a alteridade. Foi esse o referencial que orientou grande parte das intervenções pedagógicas desenvolvidas no PIBID – Ciências Sociais da UFGD.

***Mídia e estereótipos raciais: a construção coletiva de uma prática pedagógica no PIBID do Curso de Ciências Sociais da UFGD***

O PIBID foi adotado pelo curso de graduação em Ciências Sociais da UFGD em 2009. A adesão ao programa produziu importantes transformações no curso que, na mesma ocasião, incorporou a modalidade de licenciatura, pois até então era apenas bacharelado. Com essa mudança a formação de professores passou a representar o principal horizonte profissional dos ingressantes no curso, e o PIBID contribuiu decisivamente para estimular os estudantes e futuros professores na medida em que passou a oferecer, ainda durante a graduação, a oportunidade de uma formação complementar e a presença semanal nas escolas por meio do trabalho de observação e registros das aulas de sociologia, bem como de oficinas pedagógicas orientadas. Para esses bolsistas, portanto, a carreira de professor do ensino médio passou a ser vislumbrada não apenas como possibilidade real de atuação profissional, mas também como forma de atuação e transformação da educação pública.

Assim, a participação no PIBID tem contribuído para a construção da identidade profissional do professor entre os bolsistas. Os estudos realizados na formação sobre o ensino de sociologia e sobre os temas relacionados à educação em direitos humanos, assim como a vivência no cotidiano da escola pública, seus problemas, necessidades e desafios, tem possibilitado aos bolsistas a percepção de que o ensino e a pesquisa não estão dissociados. Ao contrário, constituem, juntos, atividades fundamentais para a qualidade do ensino e, através desse, de transformação social.

As ações de formação, observação e intervenção pedagógicas foram orientadas pela *educação em direitos humanos e diversidade étnico-racial*. Ou seja, ainda que algumas de nossas ações se desenvolvessem dentro de outras temáticas, sobretudo quando fomos demandados pelas escolas parceiras para atender algum tema específico, todo o esforço empreendido foi no sentido de articular a formação e as oficinas pedagógicas dentro dessa temática maior de uma educação que levasse em conta a valorização dos direitos humanos e o combate a toda forma de opressão, em especial o racismo, o sexismo e a homofobia. Em síntese, essas temáticas representaram a base da formação dos



bolsistas do PIBID,<sup>3</sup> temas que remetem à necessidade de pensar a diversidade e a diferença<sup>4</sup> na escola. Ressalta-se, ainda, que esse viés dos direitos humanos, da diversidade e da diferença tem contornos especiais na região de Dourados, pois historicamente essa região tem sido palco de vários conflitos decorrentes da posse e uso da terra envolvendo produtores rurais, indígenas, quilombolas e assentados.<sup>5</sup>

No que se refere à observação das aulas de Sociologia,<sup>6</sup> ressalta-se que essa ação não se constituiu numa simples observação, mas de um diagnóstico das questões e dos problemas surgidos durante as aulas, conteúdos que sempre foram discutidos e problematizados em reuniões de estudo como forma de subsidiar as oficinas pedagógicas.<sup>7</sup>

Sobre as oficinas pedagógicas, as mesmas se constituem em momentos disponibilizados pelos professores. Nesse texto apresentaremos parte dos resultados relativos ao projeto intitulado “Mídia e Estereótipos Raciais”, desenvolvido entre os anos de 2012 a 2015. No período de um mês os bolsistas

---

<sup>3</sup> A formação complementar dos bolsistas, entre os anos de 2012 e 2015, se deu a partir da leitura e discussão de textos relacionados aos Estudos Culturais e Pós-coloniais, bem como à Educação em Direitos Humanos, sendo que alguns bolsistas, com base nessa formação e nas intervenções pedagógicas, já produziram e apresentaram textos em diversos congressos acadêmicos.

<sup>4</sup> Para Macedo (2010, p. 35), os termos diversidade e diferença se relacionam a duas concepções de cultura. A ideia da cultura como um repertório de sentido partilhado por sujeitos, leva a perspectiva da diversidade. Nesta concepção os vários repertórios de sentido convivem construindo a ideia de uma pluralidade ou diversidade de culturas. A concepção da diferença concebe a cultura como processo de significação em que os sentidos são criados a partir da hibridação de fragmentos de outros sentidos que também são híbridos. A cultura neste caso não é concebida como fixa, mas em constante transformação, ou seja, ela sempre é resignificada dependendo das relações sociais e dos contextos de interação. Conceber a diferença como algo não fixo e em constante transformação permite a compreensão das diferenças étnico-raciais de forma dinâmica e favorece a desnaturalização dos estereótipos associados aos povos negros e indígenas. Os estereótipos nada mais são do que formas fixas de se conceber a diferença.

<sup>5</sup> Esse conflito se traduz no senso comum numa visão negativa de negros, indígenas e trabalhadores sem terra, marcadas por estereótipos e preconceitos. Além disso, cabe registrar que a Grande Dourados também se caracteriza como região de fronteira, e sua proximidade com o Paraguai, além dos problemas relativos aos chamados “ilegalismos” da fronteira, traz à tona os problemas que envolvem preconceitos e estereótipos em relação aos paraguaios e/ou brasiguaios, que representam um grande número de moradores da região. Compreender a base de formação e reprodução desses preconceitos e estereótipos em relação a esses segmentos constitui, desde o início, uma das tarefas de nosso PIBID.

<sup>6</sup> As reflexões nesse texto se deram com base no trabalho desenvolvido em quatro escolas públicas do município de Dourados: Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé, Escola Estadual Presidente Vargas, Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Velloso e Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos.

<sup>7</sup> O trabalho de observação das aulas de Sociologia se deu a partir de um roteiro prévio com questões que deveriam ser observadas e registradas. Assim, após a observação de cada aula os bolsistas preenchem um formulário *online*, que está dividido em duas partes: na primeira devem inserir os dados relativos ao dia e horário da aula, quantidade de alunos, área de formação, sexo e condição dos professores (efetivo ou contratado). Na segunda parte do formulário devem ser registrados dados sobre conteúdo das aulas a metodologia adotada, potencial crítico e envolvimento dos alunos com os temas desenvolvidos, assim como outras ocorrências. Com isso, através da observação das aulas foi possível realizar uma reflexão crítica dos desafios cotidianos da sala de aula e da formação profissional.



pesquisaram, observaram e coletaram imagens de programas televisivos e nas redes sociais para ilustrar as situações que pudessem exemplificar os estereótipos e preconceitos raciais. Após o período de observação, o material produzido foi enviado aos professores orientadores para ajustes e, posteriormente, cada grupo fez uma apresentação numa plenária geral na qual todos os integrantes dos grupos, supervisores e coordenadores estiveram presentes. O objetivo dessa plenária foi avaliar criticamente o material produzido e sua viabilidade pedagógica <sup>8</sup>.

### ***Breve descrição de algumas oficinas pedagógicas sobre mídia e estereótipos raciais***

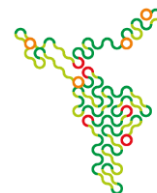
No que se refere ao desenvolvimento das oficinas pedagógicas nas escolas parceiras, inicialmente foi apresentado pelos bolsistas o objetivo e a metodologia adotada, destacando a necessidade de refletir sobre como o racismo se manifesta e de que forma a análise das imagens associadas aos negros em diversos programas de TV permitiam observar se tais imagens reforçavam ou não estereótipos raciais, bem como se havia ou não um padrão estético dominante nesses programas.

Antes da exibição das imagens e dos diálogos, contudo, foram brevemente apresentados alguns conceitos-chave para compreensão dos estereótipos raciais na mídia. O conceito de “racismo” foi definido como uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre os grupos humanos a partir de suas diferenças físicas. O “preconceito racial” foi definido como uma predisposição “negativa” em relação a outros indivíduos, grupos ou instituições. E o conceito de “discriminação” foi apresentado como toda e qualquer distinção, preferência, exclusão que tenha por efeito anular a igualdade. (JACCOUD e BENGHIN, 2002). Finalmente, “estereótipo” foi apresentado como “uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos.” (CASHMORE, 2000, p.194). Ainda sobre os estereótipos, foi destacado que, de acordo com o contexto, os mesmos podem ser positivos ou negativos, sendo que na mídia a ênfase se dá, geralmente, nos estereótipos negativos que tendem a reforçar uma visão distorcida de negros, das mulheres e dos indígenas, por exemplo.

---

<sup>8</sup> Todo o material produzido para as oficinas pedagógicas está disponibilizado no Blog do PIBID - Ciências Sociais para subsídio aos professores da rede pública de ensino de Dourados. Ver: <http://cspibidufgd.blogspot.com.br>.





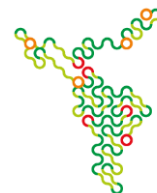
A seguir, apresentaremos uma breve síntese das oficinas nas quais foram analisadas cenas de três telenovelas e de um programa humorístico, quais sejam: “Da cor do Pecado”, “Lado a Lado”, “Gabriela” e “Zorra Total”.

### **Os estereótipos raciais na telenovela “Da Cor do Pecado” (2004 e 2012)**

Considerando que a protagonista dessa telenovela era negra, de imediato se colocou para reflexão as razões de uma associação entre cor e pecado. Também foi destacado que essa protagonista, que se chamava “Preta” e era interpretada por Thaís Araújo, pertencia às classes populares, sendo forte, portanto, a associação também entre cor e pobreza. Ao contrário, a personagem Barbara, também central na trama e interpretada por Giovanna Antonelli, era branca e de classe socioeconômica melhor favorecida. Antagonista da personagem Preta, em diversas cenas a personagem Bárbara a ofende, reforçando a depreciação de pobres e negros. Ainda foi destacada uma das cenas em que os filhos das duas personagens rivais (Raí e Otávio) brincavam sobre uma árvore, quando Raí foi empurrado por Otávio propositadamente. Mesmo tendo se machucado, Raí tenta evitar a punição de Otávio e diz que se feriu sozinho. Em várias outras cenas Raí é ofendido por Otávio, e sua reação é sempre passiva, reproduzindo, com isso, o estereótipo do negro passivo que aceita ser subjugado.

### **Os estereótipos raciais na telenovela “Lado a Lado” (2012/2013)**

Quanto à telenovela “Lado a Lado”, apesar da importância em ter abordado a história de vida dos negros pós-abolição, bem como por ressaltar o papel de atores e atrizes negras, destacou-se que ela também não conseguiu romper com alguns estereótipos raciais. Em várias cenas da novela, na relação entre os personagens Zé Maria (Lázaro Ramos) e Edgar Vieira (Thiago Fragoso), os estereótipos raciais se reproduziam. Numa das cenas, que retrata a Revolta da Vacina, vários personagens brancos tentam convencer o personagem Zé Maria da importância das medidas adotadas para eliminação da varíola. Embora o personagem Edgar reconheça o teor autoritário das medidas, em vários momentos tenta “acalmar” Zé Maria. Na narrativa, portanto, transmite-se a ideia de que é preciso a “racionalidade” de Edgar (homem branco, advogado e filho das elites cariocas) para convencer Zé Maria a ter bom senso e responsabilidade em suas decisões. Ou seja, há a necessidade de homens negros serem orientados por pessoas mais capacitadas e melhor informadas que, não por coincidência, quase sempre são brancas.



### **Os estereótipos raciais na telenovela “Gabriela” (2012)**

Na análise da telenovela “Gabriela”, interpretada por Juliana Paz, a intervenção destacou sobretudo o estereótipo da mulata associada à sexualidade exagerada. Foi apontado também, assim como nas demais telenovelas analisadas, que os poucos papéis em que homens negros aparecem, estes estão quase sempre associados a comportamentos depreciativos. Para tanto, foi citado o caso do personagem “Negro Fagundes”, interpretado por Jhe Oliveira e que representava um matador de aluguel por ordem de um dos coronéis da trama. Ou seja, os estereótipos associados aos homens e às mulheres negras fixam, quase sempre, diferenças associadas ao biológico, ao irracional, à inferioridade e ao que é considerado “mal”.

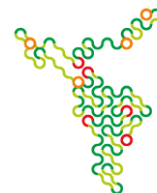
### **Os estereótipos raciais no Programa “Zorra Total” (1999 – 2014)**

Sobre programas humorísticos, foi destacado o estereótipo racial a partir da personagem “Adelaide”,<sup>9</sup> interpretada por Rodrigo Sant’anna. Na intervenção pedagógica, os bolsistas procuraram demonstrar como o humor pode ser uma fonte de depreciação dos negros. Ao apresentar as imagens de Adelaide, destacaram como essa personagem reproduz estereótipos associadas às mulheres negras, onde se exagera nos erros de linguagem que denotam ignorância e falta de instrução. Em várias cenas os cabelos da personagem são depreciados e classificados como “cabelo ruim”, uma das formas mais sutis de racismo no Brasil. Para exemplificar como a personagem reproduzia uma visão estereotipada e depreciativa dos negros, foi destacada para reflexão uma de suas falas que dizia o seguinte: “...durante a enchente não pude ficar sem minha palha de aço, daí corri atrás para pegá-la e quando vi eram os cabelos da minha filha”. Assim, os bolsistas demonstraram como a depreciação do cabelo que foge ao padrão estético branco é depreciado, e ressaltaram que um dos xingamentos mais comuns entre crianças é justamente a expressão “cabelo de bombril”.

Ressalta-se, assim, que em todas as telenovelas e programas analisados pode se constatar a importância dos estudos culturais e pós-coloniais para compreender como os estereótipos raciais reproduzidos pela mídia podem contribuir para a permanência do racismo, especialmente a partir da obra de Fanon no diz respeito à fixação do negro ao biológico. Com efeito, a avaliação final do projeto

---

<sup>9</sup>Esta personagem gerou diversas polêmicas. Ver, por exemplo: NEVES, Carla; DAMIÃO, Renato. “Adelaide, personagem do “Zorra Total, é denunciada por racismo. Disponível: <http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2012/09/04/adelaide-personagem-do-zorra-total-e-denunciada-por-racismo.htm> Acesso em: 10 de novembro de 2016.



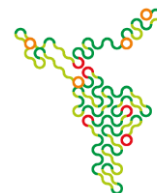
“Mídia e Estereótipos Raciais” permitiu apontar duas constatações principais, quais sejam: a análise da mídia é extremamente importante para observar e compreender valores sociais e desvendar estereótipos raciais; e a Sociologia é uma disciplina fundamental nessa tarefa, na medida que desenvolve o senso crítico, o estranhamento e busca desnaturalizar tais estereótipos.

Em síntese, a utilização de imagens midiáticas para atrair os estudantes atingiu dois objetivos: ao apresentar temas e situações que estão mais próximos de sua realidade cotidiana, abriu-se a possibilidade de explorar a imaginação sociológica e, com isso, demonstrar a importância da Sociologia. Ao mesmo tempo, ao compreender como esses estereótipos são construídos, permitiu-se avançar na construção de práticas pedagógicas de combate ao racismo e de valorização da diferença étnico-racial.

### ***Considerações Finais***

As atividades pedagógicas desenvolvidas no PIBID - Ciências Sociais à luz dos estudos culturais e pós-coloniais permitiram viabilizar uma prática docente com formação teórica associada à vivência da escola. A pesquisa e as oficinas pedagógicas permitiram constatar que a prática docente exige a execução de atividades que envolvam o cotidiano dos alunos, permitindo aos mesmos vislumbrar como o olhar sociológico pode contribuir para a desconstrução do racismo na sociedade brasileira. É dessa forma que o PIBID tem promovido uma aproximação entre a universidade e o ensino fundamental e médio, e é dessa forma que os supervisores e professores da rede pública que estão associados ao PIBID tem participado ativamente dos processos de formação, observação e construção de novas práticas pedagógicas.

Destaca-se, finalmente, que nas regiões de fronteira os conflitos traduzem de forma mais intensa uma concepção da alteridade marcada pelo viés eurocêntrico e colonial. A percepção crítica deste viés é primordial para construção de uma educação que promova o reconhecimento à diferença e uma sintonia entre a disciplina de Sociologia e as diretrizes de implementação das leis que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Em síntese, o reconhecimento e o respeito à diferença étnico-racial não devem estar circunscritos apenas às disciplinas de história, línguas ou educação artística. A Sociologia é fundamental na construção de um novo olhar, crítico e “descolonizado” sobre os discursos da diferença produzidos pelos meios de comunicação de massa e pelas mídias digitais que perpassam o imaginário coletivo e o espaço escolar.



### **Referências**

- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós colonial. **RBCS**. Vol. 21 nº. 60, 2006.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Editora UFBA, 2008.
- JACCOUD, Luciana e BENGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Paulo: EDUFSCar, 2010.
- SAID, Edward.W. **O Orientalismo**: oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



## INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: AS AÇÕES AFIRMATIVAS E AS ABORDAGENS ÉTNICO-RACIAIS NAS PROVAS DO ENADE (2008-2015)

Siméia de Nazaré Lopes<sup>1</sup>

**Resumo:** Como o SINAES percebe seus objetivos de diagnosticar as políticas de ações afirmativas no ensino básico e superior? Através das questões das provas do ENEM e ENADE para os alunos do Ensino Médio e Superior será feita a seleção das perguntas que envolvam as relações étnico-raciais dentro das diversas temporalidades históricas abordadas nos Temas Transversais dos PCN's. O objetivo dessa comunicação é apresentar as observações iniciais referentes às questões das provas de História do organizadas pelo INEP. Com base na produção acadêmica e dos movimentos sociais buscar-se-á perceber como as provas elaboradas pelo SINAES articulam essas demandas em suas questões, bem como perceber como a pluralidade cultural é entendida pelo governo, tendo em vista que essa perspectiva de análise não situa o debate para a superação do racismo e das desigualdades raciais na educação. Nesse sentido, entende-se que a análise das questões das provas possibilitam observar como o MEC entende a relação entre as diretrizes propostas para o ensino (os eixos e temas transversais dos PCN's, as ações afirmativas) e a aferição dessas competências pelos alunos e futuros professores da educação básica. A pesquisa elegeu como recorte temporal as avaliações realizadas de 2008 a 2015 e utilizará as provas disponíveis na internet.

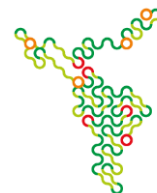
**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais, Ações-afirmativas

**Abstract:** How does SINAES realize its goals of diagnosing affirmative action policies in primary and higher education? Through the questions of the ENEM and ENADE tests for the students of the High and High School will be made the selection of the questions that involve the ethnic-racial relations within the several historical temporalities addressed in the Transversal Themes of the PCNs. The purpose of this communication is to present the initial observations regarding the questions of the history tests organized by INEP. Based on the academic production and the social movements will seek to understand how the evidence elaborated by SINAES articulate these demands in their questions, as well as to understand how the cultural plurality is understood by the government, considering that this perspective of analysis does not situate the debate on overcoming racism and racial inequalities in education. In this sense, it is understood that the analysis of the questions of the tests make it possible to observe how the MEC understands the relationship between the proposed guidelines for teaching (the axes and transversal themes of the PCNs, affirmative actions) and the assessment of these competences by the students and future teachers of basic education. The research chose as a cut-off the evaluations conducted from 2008 to 2015 and will use the evidence available on the internet.

**Keywords:** Ethnic-racial relations, Affirmative action:

---

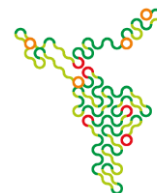
<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de História, Universidade Federal do Pará-Campus de Ananindeua, Ananindeua, Pará.



No início de 2000, os movimentos sociais passaram a reivindicar, de forma mais incisiva, por mudanças nas políticas públicas relacionadas ao debate sobre as desigualdades sociais, principalmente no espaço educacional. Segundo Nilma Lino Gomes, é no campo educacional que se produz e se reproduz um “quadro de desigualdades raciais” (GOMES, 2005, 110). Foi pensando nesses espaços e nas suas relações que essas demandas passaram a entrar na pauta de debate e ter visibilidade a partir da década de 80, quando intelectuais do Movimento Negro se voltaram para a discussão sobre as relações étnico-raciais e a criação de grupos de pesquisa para se pensar essas questões na sociedade e no ensino, tais como, a discriminação do negro nos livros didáticos e no espaço escolar, a inclusão da História da África nos currículos escolares. A pauta foi começar a repensar a escola como uma “instituição reprodutora do racismo” e como o lócus para se trabalhar ações e atividades anti-racistas. Nesse contexto, “as lutas do movimento negro em prol da educação começam aos poucos a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional” (GOMES, 2005, 112).

A inclusão das relações étnico-raciais na educação básica passou a usar como suporte as orientações presentes no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), entretanto Nilma Lino Gomes contesta essa forma de se trabalhar as questões referentes ao racismo e a desigualdade racial, pois elas acabam sendo discutidas de forma superficial. Para a autora, a crítica nesse modelo presente nos PCN’s é que a questão racial se dilui “no discurso da pluralidade cultural o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e desigualdade racial na educação nas suas propostas” (GOMES, 2005, 113).

Isso é visível nas “Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais” quando se observa que em alguns espaços educacionais, o debate sobre as relações étnico-raciais se estabelece apenas diante de datas comemorativas (19 de abril, 13 de maio, 20 de novembro) adquirindo uma percepção superficial e folclórica desses sujeitos sociais. As ações e atividades voltadas para a formação de professores precisam estar articuladas a essas novas demandas, tendo em vista que é o educador que irá mediar e problematizar essas questões no espaço escolar. Nesse caso, os PCN’s, as Diretrizes Curriculares e as provas do SINAES deveriam manter um diálogo mais afinado a ponto de se discutir e propor ações que estimulem mudanças significativas no ensino das relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

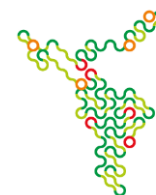


Para Larissa Viana, o estudo da pluralidade cultural proposta pelos PCN's serviria para voltar o "olhar histórico" para a análise da cultura popular, pois para ela, as contradições sociais estariam "ligadas à questão das diferenças culturais" (VIANA, 2003, 104). Porém, essa abrangência do conceito acaba por esvaziar o debate sobre as práticas de racismo nas escolas e as formas de eliminar com as desigualdades raciais no espaço escolar. Por isso que a lei 10.639/03 também é pensada como uma política de valorização das identidades e da memória desses grupos. Apesar de essas abordagens estarem contidas nos temas transversais, pouco ou nada era debatido em sala de aula, muito menos aplicado em projetos e atividades interdisciplinares nas escolas e demais espaços de ensino. Na prática, ainda persiste a ausência de atividades e ações que problematizem esses temas transversais em sala de aula, bem como consigam aglutinar questões que integrem e possibilitem a interdisciplinaridade pretendida nos PCN's.

Segundo Sueli Pereira, a ideia de "democracia racial" apenas ajudou a criar uma negação das diferenças existentes entre as relações sociais, o que muitas vezes passa despercebida pelos professores favorecendo a perpetuação de ideias preconceituosas sobre as relações étnico-raciais, assim como a reafirmação da existência de grupos culturais homogêneos (PERREIRA, 2011). A problematização desses temas permitiria reconstruir a representação do negro e da cultura afro-brasileira que os materiais didáticos trazem sobre o papel desse sujeito na sociedade brasileira, em que sempre aparecem em situações de submissão e de dominação social. Com base nisso, a autora se propôs a investigar como a questão da identidade e das diferenças étnico-raciais são tratadas nos currículos escolares, já que o preconceito racial "geralmente envolvendo a cor da pele" acabam por dificultar o desempenho dos alunos que sofrem com esse tipo de destrato, impossibilitando a construção de uma identidade coletiva e positiva sobre a sua realidade social. O que reforça o argumento de Nilma Lino Gomes (2005) sobre as desigualdades sociais no espaço escolar, como também suscita a necessidade dos currículos escolares discutirem, de fato, essas questões em sala de aula. Com a obrigatoriedade da lei 11.654/08, os currículos da educação básica e das IES passaram a compor em suas linhas de debate e conteúdos essas determinações, entretanto como essas questões estão sendo aferidas em sociedade é o que se busca nessa pesquisa.

Ao analisar o texto das "Diretrizes Curriculares", Matos e Abreu afirmam que a auto-identificação é que vai pautar e definir como cada sujeito se relaciona com a sua memória, o que não deixa de enfatizar o aspecto político que este parecer carrega consigo. Diante disso, é dentro do



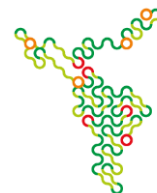


processo histórico que cada sujeito e os seus grupos sociais irão construir a valorização de sua memória e construção de sua identidade. Para as autoras, a identidade branca se vincula a sua condição de liberdade, enquanto a identidade negra se vincula à escravidão, por isso, “efetivamente há estigmas a serem combatidos e revertidos” (MATTOS; ABREU, 2008). Acredita-se que diante dessas afirmações, o papel do professor e da escola seja fundamental para orientar os alunos a ressignificar essas construções, principalmente quando elas estão, constantemente, presente na cultura escolar através de materiais didáticos e de temáticas que carecem de problematizações (BEZERRA, 2004), bem como de um posicionamento político dentro desse espaço para combater o racismo e as discriminações raciais.

Para além dos conteúdos centrados no período da escravidão moderna, há questões da cultura afro-brasileira que perpassam por aspectos mais amplos e objetivos para tratar o ensino das relações étnico-raciais e que articulem os seus significados nas suas dimensões políticas, conceituais e históricas. Isso pode ser o maior desafio para os educadores e a escola. A abordagem sobre as práticas culturais desses sujeitos podem ser analisadas dentro de problematizações relacionadas as suas continuidades, como também as suas descontinuidades. Segundo Matos e Abreu (2008), uma possibilidade de reflexão sobre essa temática é pensar essas práticas culturais e suas relações entre os sujeitos no Brasil, nas Américas e nas sociedades africanas.

Segundo Dominique Julia, as fontes para se estudar a cultura escolar são diversas, porém como as mudanças ocorrem de forma paulatina, poucos são os registros que apresentam essas transformações (JULIA, 2001). Os exercícios escolares não fazem parte dos arquivos guardados nas escolas, em algumas situações, as provas aplicadas pelos professores são os registros que compõem parte desse material preservado. Nesse sentido, as questões presentes nas provas aplicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), possibilitam a percepção de como o governo entende o ensino das relações étnico-raciais presentes nas suas diretrizes e normatizações.

Isso porque, anterior ao contexto de efetivação de políticas de ações afirmativas, o Governo Federal instituiu o SINAES com o objetivo de verificar e oferecer subsídios para a implementação de políticas públicas voltadas para o ensino. A partir da década de 90, se instituiu uma série de processos de avaliação dos alunos da educação básica, da educação superior e de suas instituições. Para tal objetivo, busca-se analisar nas questões de História aplicadas nas provas do ENADE como a temática das relações étnico-raciais estão presentes. A bibliografia referente ao tema da avaliação e das

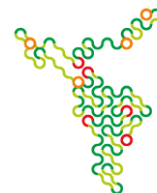


relações étnico-raciais servirá de base para dialogar sobre essas demandas presentes na educação básica e no ensino superior.

A partir de 2015, as questões referentes à História da África e das relações étnico-raciais passaram a ser obrigatórias também nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das IES, como versa a “Resolução nº 2, 1º de julho de 2015”. Apesar da Resolução se referir a todos os preâmbulos que sustentam a formação continuada dos profissionais do magistério articuladas “às políticas públicas de educação”, diretrizes e sistemas de avaliação desse ensino, é o artigo 5º que reforça a importância das IES incluírem em seus PPC’s o debate sobre as várias modalidades de educação, mas em todas elas garantir a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”.

O que era proposto nos Temas Transversais dos PCN’s, mas pouco lido e trabalhado em sala de aula e na escola. Com isso, o que se pretende é que os alunos em formação possam dialogar e discutir sobre esses temas durante a sua graduação, para que na prática docente se apropriem da importância de se discutir sobre a desigualdade racial e social e sobre as práticas de discriminação presentes na cultura escolar. Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000, novas propostas metodológicas vêm sendo consolidadas em relação ao ensino-aprendizagem de História, tanto nas abordagens sobre as concepções de História, como na articulação desse ensino aos Temas Transversais inclusos nos PCN’s (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). Essas propostas, no mais, questionam as concepções de história e de currículo, a formação do professor e o seu perfil no cotidiano escolar e a realidade do ensino nos seus diversos níveis. Por outro lado, a produção historiográfica tem proposto ao professor a inclusão de novos recursos e métodos com o intuito de favorecer o ensino de História numa perspectiva crítica e historicizada.

Dentro do contexto de políticas de ações afirmativas, as leis 10.639/03 e 11.654/08 firmam a obrigatoriedade do ensino e da reflexão acerca das relações étnico-raciais na educação básica e no ensino superior. Para tanto, os temas transversais propostos nos PCN’s entremeiam todas as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar e atuam, recentemente, como bases para a reestruturação dos projetos curriculares das instituições de ensino superior.

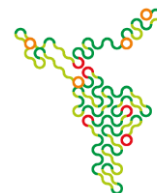


Concomitante a esse processo de reformulação e de debate sobre o ensino, o Sistema Nacional de Avaliação também passou por diversos aperfeiçoamentos visando ampliar e aprimorar os instrumentos de aferição da qualidade do ensino para a implementação de políticas públicas destinadas à educação no Brasil. Em 2005, o Ministério da Educação normatizou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com a Portaria nº. 931, de 21/03/2005, um dos objetivos do §2, alínea c, é “concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional”. Nesse sentido, nota-se que a proposta que se apresenta no SAEB é aferir como as diversas instituições de ensino estão trabalhando para implementar as políticas públicas voltadas para o ensino, mas principalmente, se as diretrizes educacionais estão sendo discutidas e analisadas em sala de aula pelos professores.

Por serem utilizadas como referência para o governo, as provas do ENEM e do ENADE acabam servindo de orientação para entender quais as habilidades e competências que os alunos envolvidos nesses processos devem dominar. Nesse sentido, o objetivo dessa comunicação é entender como o SINAES se articula aos Temas Transversais para diagnosticar o ensino das relações étnico-raciais no ensino de História, tanto na educação básica como no ensino superior. Entende-se que a análise das questões das provas possibilitem observar como o MEC entende a relação entre as diretrizes propostas para o ensino (os eixos e temas transversais dos PCN's, as ações afirmativas) e a aferição dessas competências pelos alunos e futuros professores da educação básica.

De acordo com o recorte temporal para essa comunicação, no intervalo entre 2008 e 2015 foram três edições avaliativas para o curso de História. Cada edição carregou uma peculiaridade, a saber: em 2008 a prova de História contou com 40 questões entre discursivas e objetivas; em 2011 ocorreu uma divisão para cada modalidade, das 40 questões apresentadas, as 10 últimas eram específicas para os cursos de licenciatura ou bacharelado e; em 2011 a avaliação de desempenho contou com 35 questões e foram duas provas diferentes para cada modalidade que passaram a ter entradas e matrizes curriculares distintas nas IES.

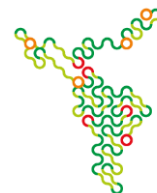
Na leitura desses materiais, buscou-se atentar para as indagações feitas às questões das provas aplicadas pelo INEP, as quais surgem como uma proposta de avaliação do modo como os alunos do ensino médio e ensino superior vêm sendo preparados para pensar conceitos de cidadania articulados



aos temas transversais referentes às relações étnico-raciais. Conceitos e temas que colocados, numa breve análise dos conteúdos curriculares mínimos atestam, no cotidiano da sala de aula, o predomínio de uma visão, ainda, restrita a mera aquisição de informações. Na prova do ENADE de 2008, o caderno de História apresentou 40 questões (discursivas e objetivas), apenas a questão 35 trouxe em seus questionamentos uma acanhada abordagem referente às relações étnico-raciais. Apesar de trazer uma questão relacionada aos direitos humanos (questão 9), a prova pouco se articulou aos temas transversais dos PCN's, sendo ambas as questões mais características da parte de formação geral que do seu componente específico. Em um poema de Langston Hughes, de 1926, pedia entre as assertivas da questão apenas a interpretação do texto.

Em 2011, a aplicação da prova do ENADE não apresentou em seu caderno de questões assertivas sobre a temática que é objeto dessa comunicação. O que reafirma o nosso questionamento sobre a forma como o ensino das relações étnico-raciais é pensado para a educação básica, apesar de ser obrigatório nos currículos e PPP's essa abordagem, ela ainda não se configura em debate frequente no ensino. Em 2014, o caderno do ENADE para a Licenciatura em História trouxe uma questão referente à pluralidade cultural abordando uma reflexão sobre o mito das três raças. Nesse mesmo ano, o caderno específico do bacharelado também trouxe uma questão abordando algumas reflexões sobre o ensino de história indígena. Cabe destacar que ambas as assertivas se voltam para o debate do papel desses sujeitos no ensino de História, ainda que pese o seu caráter interpretativo do comando das questões. Importante destacar aqui é que essas abordagens ainda reforçam um aspecto ultrapassado de se discutir o ensino das relações étnico-raciais, se atendo ao papel do negro e do índio na formação da sociedade brasileira, ou apenas reafirmando as nações indígenas

Diante disso, cabe elaborar uma problematização do processo ensino-aprendizagem no que se refere às concepções de História presente nessas questões e nas provas como um todo. O ensino das relações étnico-raciais e a sua apresentação no ENADE orientarão as análises a serem desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa. Pretende-se ampliar os objetivos dessa pesquisa e analisar também como as matrizes curriculares dos cursos de graduação estão se articulando para atender a essas políticas públicas presentes nas legislações voltadas para as IES. O objetivo dessa análise será investigar se as questões e os padrões de respostas estão de acordo com as diretrizes e normatizações propostas pelo governo. De modo geral, o que se pretende agora é desenvolver análises dos conceitos históricos evidenciados nas provas (questões) apresentados pelos candidatos, considerando a perspectiva



metodológica da percepção de História ao localizar o sujeito histórico em sua temporalidade e conceituá-los num determinado contexto analisado.

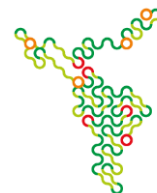
O estudo sobre a presença de questões referentes às relações étnico-raciais nas provas de História do ENADE e a sua articulação aos Temas Transversais dos PCN's está vinculado ao entendimento que o SAEB/SINAES apresentam a respeito do ensino dessas temáticas nas instituições sob sua gerência para avaliação de parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas destinadas à educação. Para esse estudo, o objetivo apresentado foi compreender essas questões dentro do processo de ensino-aprendizagem que se apresentam nas instituições de ensino da educação básica e do ensino superior, atentando como o programa SINAES percebe essa articulação por meio de seu processo avaliativo.

A produção de diretrizes básicas para o ensino tem proposto ao professor a inclusão de novos debates e de sujeitos históricos com o intuito de favorecer o ensino de História numa perspectiva crítica e historicizada, em que os conceitos de cidadania e identidade atuem como eixos norteadores dessas questões. Nesse sentido, a História presente no Ensino Superior ainda carece de maior articulação dos seus conteúdos com os temas transversais propostos nas PPP's e PPC's, bem como ainda está desassociada do cotidiano dos alunos, a ponto de não se reforçar em suas provas institucionais o ensino de uma História processo articulada ao ensino das relações étnico-raciais. Para tanto, a obrigatoriedade dessas questões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das IES possibilita que o aluno vivencie esse debate durante a sua formação e possa experimentar ações e práticas de avaliação que favoreçam a inclusão dessa temática também nos seus processos avaliativos depois de graduados e atuando como docentes da Educação Básica, fator pouco observado na educação básica.

### ***Referências.***

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, LEANDRO (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 37-48.

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 da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino



a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº 2, 2 de julho de 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional (INEP). <http://www.inep.gov.br/>

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. No. 1, jan./jun. 2001, pp. 9-43.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, out. 2008. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291>>.

PEREIRA, Sueli. O modelo das relações étnico-raciais no Brasil na imagem dos professores e do livro didático: qual identidade nos programas curriculares? Anais da ANPAE, 2011.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: BREU, Martha & SOIHET, Raquel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 103-115.



## IDENTIDADES NEGRAS E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Jéssica Vicência das Chagas<sup>1</sup>

Alex Sander da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** As questões étnico-raciais estão diretamente ligadas à educação, sobretudo, a partir da lei 10.639/03 e a 11.645/08 que consistem na normatização da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Desse modo, cabe a nós, professores, orientarmos formas de trabalhar essas questões como nossos alunos, gerando uma reflexão possível sobre a construção da própria identidade, da história e da cultura brasileira. Ao considerarmos isto, o principal fator motivacional deste trabalho deu-se a partir do interesse em relacionar questões de identidade racial com o ambiente educacional, a fim de discutir e ampliar o tema. Para isto, o trabalho analisará a literatura autobiográfica e sua relação com as questões étnico-raciais na obra *Doze anos de Escravidão*, escrita por Solomon Northup. O livro narra a trajetória de um homem livre que foi escravizado e por doze anos buscou sua liberdade. Em um primeiro momento faremos uma exposição dos principais pontos da obra escolhida como campo de análise. Em seguida, trataremos da literatura autobiográfica e as relações étnico-raciais, mais especificamente, analisando algumas passagens da obra. Desse modo, buscar-se-á explicitar como a autobiografia em *Doze Anos de Escravidão* pode contribuir nos estudos literários autobiográficos, bem como, pensar em que sentido esses estudos podem auxiliar na discussão sobre as relações étnico-raciais no contexto de ensino literário atualmente.

**Palavras-chave:** Autobiografia; Identidade, Experiência.

### BLACK IDENTITIES AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE

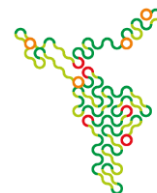
**Abstract:** Ethnic-racial issues are directly linked to education, especially from Law 10.639 / 03 and 11.645/08, which consist of normalizing the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in schools. Thus, it is up to us, teachers, to guide ways of working these issues as our students, generating a possible reflection on the construction of our own identity, history and Brazilian culture. In considering this, the main motivational factor of this work was the interest in relating issues of racial identity with the educational environment, in order to discuss and expand the theme. For this, the work will analyze the autobiographical literature and its relation with the ethnic-racial questions in the work *Twelve years of Slavery*, written by Solomon Northup. The book tells the trajectory of a free man who was enslaved and for twelve years sought his freedom. In a first moment, we will make an exposition of the main points of the chosen work as field of analysis. Next, we will deal with autobiographical literature and ethnic-racial relations, more specifically, analyzing some passages of the work. In this way, it will be tried to explain how the autobiography in *Twelve Years of Slavery* can contribute in the autobiographical literary studies, as well as, to think in what direction these studies can aid in the discussion on the ethnic-racial relations in the literary teaching context today.

**Keywords:** Autobiography; Identity, Experience.

<sup>1</sup> Graduação em Letras. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma/SC. Email: jvc@unescc.net

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma/SC. Email: alexsanders@unescc.net





## 1 Introdução

As questões étnico-raciais estão diretamente ligadas à educação, sobretudo, a partir da lei 10.639/03 e a 11.645/08 que consistem na normatização da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Ao considerarmos isto, o principal fator motivacional deste trabalho deu-se a partir do interesse em relacionar questões de identidade racial com o ambiente educacional, a fim de discutir e ampliar o tema. Sendo assim, a proposta é aproveitar a questão da obrigatoriedade do ensino da história e cultura da comunidade negra nos núcleos de educação básica e de ensino superior, a fim de articular o conhecimento e a valorização de histórias afrodescendentes no contexto da formação escolar.

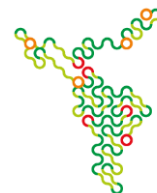
Assim, partiu-se do pressuposto de que se tomarmos os materiais literários disponíveis que se aproximam do tema das relações étnico-raciais podemos produzir reflexões sobre a necessidade da promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Desse modo, estabeleceu-se como ponto de partida do artigo a aproximação entre a Literatura autobiográfica e as questões étnico-raciais.

Isto posto, pensou-se como campo de pesquisa a literatura autobiográfica de escravos, mais precisamente a obra *Doze Anos de Escravidão – Twelve Years a Slave* em título original. Neste contexto, cabem algumas questões preliminares: Por que trazer uma obra estrangeira<sup>1</sup> para este estudo? Quais as contribuições que esta obra pode oferecer aos estudos das relações étnico-raciais no contexto escolar? Em que sentido a literatura autobiográfica negra pode auxiliar na discussão sobre as relações étnico-raciais atualmente?

Na tentativa de responder a estas questões, primeiramente, apontamos que a escolha da obra pautou-se no fato de ser um cânone na literatura de escravos e no crescente interesse pela mesma a partir de sua adaptação cinematográfica em 2013. A adaptação homônima foi vencedora de melhor filme do Oscar e de melhor filme dramático do Globo de Ouro, ambos em 2014. Em segundo lugar, podemos dizer que a tentativa aqui é possibilitar uma reflexão acerca de conhecimentos que a literatura autobiográfica traz sobre pessoas negras que passaram pelo horror da escravidão.

---

<sup>1</sup> Até o momento, não se conhece literaturas autobiográficas nacionais de pessoas que foram escravizadas. Todas as obras do gênero “Slaves Narratives” que foram publicadas estão, originalmente, em língua inglesa.



Neste artigo, pretende-se explicitar como a autobiografia *Doze Anos de Escravidão* pode contribuir nos estudos sobre as relações étnico-raciais. Bem como, pensar em que sentido a literatura autobiográfica negra pode auxiliar na discussão sobre as relações étnico-raciais atualmente. Assim, numa primeira seção, faremos uma exposição dos principais pontos de apresentação da obra escolhida como campo de análise. Em uma segunda seção, trataremos da literatura autobiográfica, mais especificamente, de passagens da obra *Doze Anos de Escravidão*, tematizando as relações étnico-raciais.

## **A AUTOBIOGRAFIA DE SOLOMON NORTHUP EM DOZE ANOS DE ESCRAVIDÃO**

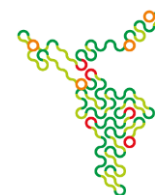
A obra *Doze Anos de Escravidão* apresenta a autobiografia de Solomon Northup, publicada pela primeira vez em 15 de julho de 1853. Nela o autor relata o tempo passado como escravo depois de ter nascido livre e de assim ter vivido por mais de trinta anos. A narrativa teve notoriedade imediata após sua publicação, segundo Gates Jr (2012, p. 264):

Proporcionou a seus leitores [...] um relato detalhado da escravidão no Sul, incluindo as táticas violentas de proprietários e feitores usadas para forçar os escravos a trabalhar e os assédios sexuais e as crueldades ciumentas que as mulheres escravas padeciam por parte de seus senhores e das esposas deles.

A obra rendeu em seus primeiros quatro meses de publicação 17 mil cópias e em torno de 30 mil exemplares até janeiro de 1855. Recentemente o livro voltou a ter destaque no meio acadêmico, particularmente, devido à sua adaptação cinematográfica em 2013. Ele traz o relato de Solomon, que nasceu livre em julho de 1808 e era um violinista, filho de um ex-escravo, casado e pai de três filhos, e que em 1841 foi enganado e vendido como escravo. Após 12 anos na condição de escravidão, consegue de volta sua liberdade e escreve a autobiografia.

A obra foi um importante marco para o movimento abolicionista dos Estados Unidos, visto que foi a “primeira a documentar um caso desses em detalhes” (GATES JR, 2012, p. 262), assim como outras biografias de escravos que foram escritas e publicadas posteriormente. Somando-se a isto, estas obras romperam com os conceitos comuns à época que somente os brancos possuíam conhecimentos de leitura e escrita e que negros eram intelectualmente inferiores.

Nesse período os negros eram ainda mais excluídos pela comunidade branca que se considerava detentora da linguagem escrita. Neste ponto de vista, Northup vem romper com essa



ideia e marca o início da tentativa de superação desta postura racista.<sup>2</sup> Conforme Santos (2011), as narrativas de escravos surgiram para delatar os sofrimentos do sistema de escravidão dos Estados Unidos.

Neste sentido, o autor foi conduzido a escrever e publicar suas memórias, não somente como fonte de libertação de tudo que viveu, mas também por saber que sua narrativa de alguma forma valeria para contribuir com a discussão sobre a escravidão no seu país e superar os conceitos deturpados. Apesar de ter nascido e vivido livre antes de seu sequestro, Northup revela que esta condição foi apenas uma casualidade, visto que toda a linha antecessora por parte de seu pai havia sido escravizada e o mesmo fora libertado antes de seu nascimento.

Fica evidente que o autor, apesar de conhecer intimamente a escravidão da comunidade negra, escreve somente sobre a sua relação com a escravidão.

Posso falar sobre a escravidão apenas na medida em que foi por mim observada — apenas na medida em que a conheci e vivenciei em minha própria pessoa. Meu objetivo é dar uma declaração simples e verdadeira dos fatos: repetir a história de minha vida, sem exageros, deixando para outros determinarem se as páginas da ficção apresentam um retrato de uma maldade mais cruel ou de uma servidão mais severa. (NORTHUP, 2014, p.17)

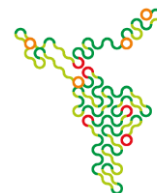
Na obra de Northup, destaca-se quão detalhadas são suas lembranças, pois além dos locais por onde passou, o autor cita nomes de pessoas com as quais foi forçado a conviver e suas experiências como escravo. Há uma narrativa das memórias desde as mais ínfimas até as mais significantes. No início da obra Northup anota que,

Neste relato, a fim de apresentar um relato completo e verdadeiro de todos os principais acontecimentos da história de minha vida e de retratar a instituição da Escravatura tal como a vi e conheci, é necessário falar sobre locais bastante conhecidos e sobre muitas pessoas ainda vivas. (NORTHUP, 2014, p.42)

É uma exposição de memórias seletivas ou não. Segundo Benjamin (2012), a memória é fonte de experiência coletiva<sup>3</sup> e olhando nesta perspectiva as memórias de Northup nos traz, além do desconforto perante o sofrimento deste homem, um (re) conhecimento sobre os infortúnios vividos pela comunidade negra, pois podemos depreender a complexidade de todos os momentos vividos pelo autor.

<sup>2</sup> Entende-se o conceito de racismo como uma ideologia política usada para determinar o lugar social de um determinado grupo social que leva a sua inferiorização e discriminação no tecido social em que está inserido. (Ver: SANTOS, 2016)

<sup>3</sup> O conceito de experiência coletiva faz referência ao ensaio obtido em Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 114-119.



Objetivando manter-se vivo Solomon é forçado a negar a si mesmo, distanciar-se de sua identidade individual e apropriar-se da identidade de escravo fugitivo. Não podendo mais assumir-se como homem livre, passa a viver como Platt, nome atribuído a ele na sua condição de escravizado. Por meio da narrativa Northup nos faz depreender que apesar de ter nascido um homem livre e ter conhecimentos de leitura, escrita e música, que dificilmente outro escravo poderia ter, fora percebido tão somente pela cor de sua pele, portanto exerceria as funções impostas como qualquer outro negro que vivera naquela época. Ele era então, somente mais um em meio a tantos outros negros, que carregava o estigma de ser escravizável. Segundo Gates Jr (2012, p.260):

Northup passou a ser, de repente, um estranho para si mesmo, num local ainda mais estranho, como, tendo seu dinheiro e seus documentos atestando o status de homem livre sido roubados, e com uma surra espreitando qualquer tentativa de insistir na verdade, ele foi forçado a assumir um novo e aterrorizante papel.

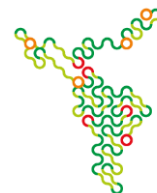
Acrescentando-se a isto, ele teve a difícil missão de não perder-se em si mesmo, pois estava longe de sua liberdade e sua família, vivenciando então outra realidade que nunca verdadeiramente conhecera, buscando:

Não ofuscar a seus traços psicológicos ao ponto de não mais almejar a liberdade que era sua por direito e, acima de tudo, não cair no esquecimento profundo em função dos traumas. (ALMEIDA; ROCHA, 2014, p. 8).

Apesar de ter sido publicada há mais de 160 anos, a narrativa volta à tona após sua adaptação ao cinema. No caso específico do livro *Doze anos de Escravidão*, trata-se de recuperar uma narrativa dos horrores da escravidão sofrida por homens e mulheres negros e negras. Todavia, apesar da carga de tristeza que a narrativa traz, pode contribuir naquilo que rege as leis 10.639/03 e a 11.645/08, para o reconhecimento e valorização da cultura negra e de suas contribuições à história.

Embora seja uma obra de cunho literário, ela se constitui também como um documento histórico, cuja memória narrativa tem seu lugar. E quando se trata da história e memórias negras, percebe-se uma ausência ou escassez de registro dessas memórias. Mesmo com as diversas políticas de combate ao racismo, a questão das relações étnico-raciais nos amplos espaços sociais ainda é um problema que precisa ser enfrentado.

## **LITERATURA AUTOBIOGRÁFICA E QUESTÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**



Quando tratamos da autobiografia como parte integrante da literatura, muitos são os pontos contraditórios, pois diversas vezes os próprios críticos literários divergem sobre quais são os limites e o que pertence ou não ao campo literário. Neste sentido, no presente artigo, partiremos do princípio que a autobiografia é sim parte integrante da literatura, visto que para Lejeune (2008 apud Soares 2012, p. 3) a autobiografia é: “Narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Segundo Martins (2010, p. 1) a historicidade da autobiografia justifica-se pois, “os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva são os acontecimentos vividos pessoalmente e pelo grupo e pela coletividade à qual a pessoa pertence”. Deste modo a vivência pessoal de Northup e a experiência coletiva da comunidade a qual pertencia têm uma fundamental importância para a sociedade, pois a obra citada não trata somente do tempo passado como escravo e meramente da escravidão, mas sim de toda uma luta, resiliência e resistência da comunidade negra, representadas por Northup. Segundo a introdução (2014, p.9), o livro é:

Narrativa de um cidadão de Nova York sequestrado em Washington em 1841 e resgatado em 1853 de uma plantação de algodão perto do rio Vermelho, na Louisiana.

Ao lermos a obra de Solomon nos deparamos com diversos temas de grande relevância histórica e com características singulares, que segundo Santos (2011), são características comuns nas narrativas de escravos, dentre elas estão o enfoque na violência contra as mulheres, a forte ligação com a religiosidade, a linguagem e a escrita como forma de se libertar da opressão. Solomon expõe a trajetória de mulheres e crianças negras que sofreram durante o período da escravidão com o domínio de seus senhores e senhoras, sendo vítimas frequentes da violência presente nas fazendas em que viviam, tanto quanto o próprio Northup ou qualquer outro homem que sofrera com a escravidão. Neste sentido, o autor vem ao encontro com as ideias de Halbwachs (2006, p. 73), que a memória autobiográfica anda em conjunto com a memória social, pois toda a história de vida faz parte de uma história coletiva.

Destaca-se também na narrativa a forte relação com a religiosidade. Assim como em outras narrativas de escravos, a religiosidade ganha um lugar de destaque na vida de Northup e daqueles que passaram por diversos momentos de infortúnio perante a situação da escravidão. Para Azevedo (2014, p. 222), “a historiografia considera que a religião é o centro vital da vida africana, permeando todas as instâncias da vida social. Ela não está separada da vida, como um departamento descolado”.



Observa-se que para Northup, a religiosidade, além de ter sido passada a ele como princípio, também aparece como prática pessoal de fé e força impulsora nos momentos de maior dificuldade. Nas mais variadas passagens da narrativa constata-se a presença do apego à fé e ao espiritual, como pode-se destacar no momento em que o autor se vê aprisionado e ainda sem entender o que de fato acontecera, recorre a orações:

Foi então que começou a ganhar espaço em minha mente a ideia, a princípio difusa e confusa, de que eu fora sequestrado. Mas isso me parecia impossível. Deveria ser um mal entendido – algum engano fatídico. Não era possível um cidadão livre de Nova York, que não fizera mal a homem nenhum, tampouco violara qualquer lei, ser tratado de forma tão desumana. [...] Senti que não havia confiança ou misericórdia em homens desprovidos de sentimentos; e, voltando-me para o Deus dos oprimidos, deitei a cabeça sobre minhas agrilhoadas mãos e chorei lágrimas amargas. (2014, p. 34)

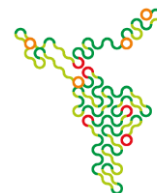
O mesmo acontece durante a primeira agressão que Northup sofreu ainda no entreposto de escravos, localizado muito próximo ao Capitólio dos Estados Unidos, em Washington, D.C:

Golpe após golpe foi infligido sobre meu corpo nu. Quando seu incansável braço finalmente se fatigou, ele parou e perguntou se eu ainda insistia em ser um homem livre. Eu insisti, e então os golpes recomeçaram, mais rápidos e com mais força, se é que isto é possível. [...] A essa altura o diabo encarnado praguejava as imprecações mais demoníacas. Com a força dos golpes o remo se quebrou, deixando o inútil cabo nas mãos de meu agressor. [...] Roguei por misericórdia, mas minhas preces só foram respondidas com imprecações e novos golpes. [...] Só posso comparar meus sofrimentos às agonias flamejantes do inferno! (NORTHUP, 2014, p. 38-39)

Como se vê, a religiosidade está conectada à primeira experiência de Solomon como escravo. No momento em que se vê preso em um entreposto de escravos e tenta, de forma ineficaz, explicar a sua situação, Northup recorre a orações e referências espirituais para tentar aliviar o seu sofrimento.

Há também na obra, a forma de refutar a crença religiosa dos senhores e senhoras, que se apegavam à religião e seus preceitos. Os mesmos faziam suas pregações aos escravos e jejuavam aos domingos, o chamado Dia do Senhor, mas durante os dias posteriores mantinham atitudes que não condiziam com a prática e os preceitos religiosos. No dizer de Northup:

Como Willian Ford, seu cunhado, Tanner tinha o hábito de ler a Bíblia para seus escravos no domingo, mas num espírito bastante diferente. Ele era um comentador impressionante do Novo Testamento. No primeiro domingo após minha chegada àquela fazenda, ele reuniu todos e começou a ler o décimo segundo capítulo de Lucas. Quando chegamos ao quadragésimo sétimo verso, ele olhou deliberadamente em volta de si e continuou: “O servo que, apesar de conhecer a vontade de seu senhor” – aqui ele fez uma pausa, olhando em torno mais expressivamente do que antes e recomeçando – “apesar de conhecer a vontade de seu senhor, nada preparou” – outra pausa aqui – “nada preparou e lhe desobedeceu, será açoitado com numerosos golpes”. (NORTHUP, 2014, p. 104 – 105)



Como é possível observar, os senhores das fazendas eram religiosos e tinham o hábito de fazer a leitura da Bíblia aos escravos, entretanto não reconheciam estes homens e mulheres como pessoas como eles, e sim como animais, contrariando e deturpando os preceitos do cristianismo. Olhando para a narrativa de Northup, podemos depreender que a autobiografia de escravos não pode ser facilmente desassociada da religiosidade. Para Santos (2011), separar as narrativas de escravos da experiência religiosa seria dificultar a compreensão das primeiras manifestações culturais da comunidade negra. Nas palavras de Santos:

Para entender o espaço político e cultural nos quais essas manifestações ocorreram, não se pode excluir o contexto religioso e as devidas interações entre senhores e escravos, igreja e comunidade, educação e religião. (SANTOS, 2011, p. 2)

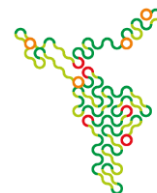
Nesta perspectiva, a inserção da temática religiosa na narrativa é, de fato, além de uma fonte de esperança diante de inúmeros sofrimentos vividos pelo autor, como também uma janela na qual podemos vislumbrar a hipocrisia e o paradoxo da vivência religiosa da comunidade escravagista. Outro ponto de destaque na obra é a identidade de Solomon Northup perante as diversas dificuldades.

Vivendo por doze anos em regime de escravidão, o autor apresenta, além de sua própria identidade, uma identidade coletiva. De acordo com Munanga (2012, p.9), a “identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência”. Neste sentido, há uma interrupção da identidade de Solomon, que volta a existir após sua libertação e abre-se espaço para a identidade coletiva dos negros escravos do século XIX, portanto, ele não carrega somente o seu sofrimento, mas o de todos que passavam pela mesma situação. Para Munanga (2012, p. 9), identidade coletiva é:

Categoria de auto definição ou auto atribuição, que sem dúvida carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos outros grupos. A identidade coletiva, em vez de ser uma auto definição ou auto atribuição, pode ser uma identidade atribuída por outro grupo através de outros sinais diacríticos que não foram selecionados pelo próprio grupo.

Por conseguinte, há em diversas passagens da narrativa a auto atribuição de Solomon como sendo ele um escravo e essa percepção da condição de escravo é o que nos faz perceber o quanto o olhar do outro influencia na nossa construção de identidade. Considerando que era por meio da própria identidade que Solomon se afirmava como homem livre, não era suficiente prendê-lo, seus sequestradores precisavam mudar a sua condição de homem livre e para isso lhe deram além de um novo nome, uma nova identidade, para inclusive inferir uma relação de poder, pois a identidade faz com que uma pessoa se reconheça como tal, é o que a define. Conforme Coelho Silva (2015, p.2):





A produção das identidades e da memória são permeadas por relações de poder que influem de maneira direta nas posições dos indivíduos em sociedade, assim a manipulação de seus conteúdos é perfeitamente possível, já que há interesses a serem atendidos, que nem sempre representam o interesse da maioria.

Ainda segundo o autor, as “relações de poder influem na construção dessa memória coletiva e individual” e é claramente possível perceber o quanto estas relações influenciaram na identidade do Solomon, que por inúmeras vezes se considerou realmente um escravo e não se via mais como um homem que foi escravizado. Embora tenha sido liberto 12 anos após seu sequestro e, conseqüentemente, voltando a figurar verdadeira identidade de Solomon Northup, os traços deixados pela identidade de Platt nunca foram esquecidos por ele e também não passam despercebidos pelo leitor desta narrativa.

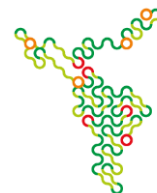
Solomon Northup nasceu livre e precisou ser sequestrado e escravizado para conhecer o que significado verdadeiro da escravidão. A partir da construção deste artigo, posso dizer que para nos enxergarmos livres, precisamos conhecer os tão execráveis detalhes da escravidão. Precisamos conhecer, debater e aprofundar o assunto, pois por mais lastimoso que tenha sido este passado, ele é real e deixou inúmeras marcas que não se dissiparam, mesmo com o passar dos anos.

Já que este tema precisa ser debatido, é significativo que o façamos com uma história real, que apesar de muito impactar também tem muito a ensinar. De acordo com Gonçalves e Silva (2010, p.41) “se propõe escola onde cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista [...], mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento”. Sendo assim, mesmo partindo de um assunto doloroso como a escravidão podemos discutir inúmeros pontos importantes da sociedade e da identidade negra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da construção deste artigo, buscou-se evidenciar em seus aspectos narrativos o potencial desta obra literária e que nos mostrassem se há ou não limites para a utilização da autobiografia como fonte de reflexão sobre as questões étnico-raciais, visto que esta pode ser interpretada como uma recordação real e detalhada do passado.

Neste sentido, pretendíamos demonstrar que a literatura autobiográfica pode contribuir nas reflexões a respeito das temáticas exigidas pela lei 10.639/03 ou pela 11.645/08. Desse modo,



entendemos que a potencialidade da literatura autobiográfica está em sua forma de narratividade e de experiência vivida e expressada pelo próprio autor. Essa narratividade e experiência conduz o leitor a uma compaixão reveladora e solidária da condição que foram submetidos homens e mulheres negras.

O sucesso ou o fracasso da Lei 10.639 e da 11.645, dependerá muito da conjugação de esforços da sociedade brasileira de reconhecer as implicações das desigualdades raciais e sociais. Depende também da necessidade de reeducação das relações étnico-raciais, o que significa o reconhecimento da importância de se buscar compreender os valores e lutas da população negra nos contos e narrativas autobiográficas.

### **Referências**

ALMEIDA, Maryellen Crisóstomo de; ROCHA, Liana Vidigal. O Sequestro da Identidade de Solomon Northup em '12 Anos de Escravidão'. In: 37º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2014. Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Foz do Iguaçu: Intercom, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/Oba3Gs>>. Acesso em: 10 set. 2016.

AZEVEDO, Amailton Magno. As manifestações afro-brasileiras: Arte, literatura e religiosidade. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (Org.). Formação de Professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: Dioesc, 2014. Cap. 4. p. 215-224.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre a literatura e história da cultura (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123-128.

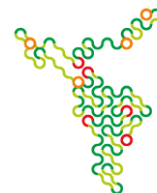
CHIAVENATO, Júlio José. O negro no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. 240 p.

GATES JR, Henry Louis. Posfácio: A mais completa escuridão. In: NORTHUP, Solomon. 12 anos de Escravidão. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014. p. 259-273. Tradução: Caroline Chang.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006. Tradução: Beatriz Sidou.

MARTINS, Gelise Cristine Ponce. A autobiografia como fonte para a história. Partes, São Paulo, p.1-2, 02 ago. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/g8GX7C>>. Acesso em: 22 out. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN, v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/a41DyC>> Acesso em: 06 set 2016.



NORTHUP, Solomon. Doze anos de Escravidão. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014. 273 p. Tradução: Caroline Chang.

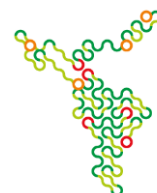
SANTOS, José Paiva dos. Autobiografia, apropriações e subversões: a literatura negra abolicionista nos Estados Unidos oitocentistas. 2011. Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <<https://goo.gl/efsZzK>>. Acesso em: 01 set 2016.

SILVA, Alexandra Lima da. Narrativas de vida de ex-escravos como fonte/objeto para a história da educação. In: Maria Celi Vasconcelos; Verbena Maria Rocha Cordeiro, Paula Perin Vicentini. (Org.). (Auto) Biografia, Literatura e História. 1ed. Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 129-145. Disponível em: <<https://goo.gl/IfDc7G>>. Acesso em: 01 nov 2016.

SILVA, Daniel Antonio Coelho. Memória, Esquecimento e Literatura: A Reconfiguração das Identidades de Sujeitos Deslocados. Revista Brasileira de Educação e Cultura, São Gotardo, n. 11, p.53-64, jan. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/ctrpvN>>. Acesso em: 01 set. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABROMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54

SOARES, Enaldo Pereira. A literatura autobiográfica na teoria literária: introdução às suas principais questões. Revista Eletrônica Fundação Educacional São José, Santos Dumont, N. 8, P.2-11, Jun. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/cggwf8>>. Acesso em: 03 Out. 2016.



## **“SE EU DESENHAR, VOU FAZER BEM PEQUENINHA PARA NÃO ESTRAGAR O MEU DESENHO” VIVÊNCIAS E PRÁTICAS MACHISTAS NA ESCOLA**

Laila Aline Kreuzer<sup>1</sup>  
Thaís Sevegnani<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto apresenta fragmentos de um trabalho de conclusão de curso – TCC, o qual realizou-se por meio de uma pesquisa qualitativa e etnográfica. Em que, observou-se as vivências do machismo construído nas práticas do cotidiano escolar, levando em total consideração as relações permeadas no decorrer da pesquisa, que se deu no corpo a corpo, nas falas, nas ações.

**Palavras-chave:** Machismo. Escola. Corpos. Gênero. Feminismo.

### **"IF I DRAW, I'LL DO SMALL GOODS NOT TO STRIVE MY DRAWING" SCHOOL: MACHINERY LIVING AND PRACTICES**

**Astract:** The present text presents fragments of a work of conclusion of course - TCC, which was realized through a qualitative and ethnographic research. In that, it was observed the experiences of the machismo constructed in the practices of the school daily, taking in total consideration the relations permeated in the course of the research, that took place in the body in body, in the speeches, in the actions.

**Keywords:** Machismo. School. Bodies. Genre. Feminism.

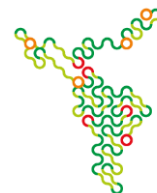
O trabalho evidencia fragmentos, os impactos e influências do machismo no cotidiano escolar. A pesquisa trouxe a reflexão e observação das relações machistas existentes na escola com turmas dos anos iniciais de uma escola da rede pública, com o objetivo de identificar, mas que não sejam apontadas, mas sim que possam ser trabalhadas de maneira para desconstrução do machismo e contribuir com a concepção de que ele precisa ser debatido desde o início da vida escolar de uma criança na educação básica.

Durante nossas infâncias, por exemplo, não compreendemos o por que de não podermos falar alto, andar descalça, andar sem camisa, ser livre. Ouvimos e nos dizem “se comporte como uma menina”, “você não pode fazer essas coisas de meninos”, “não fale palavrão”, e muitas outras, que

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional de Blumenau – FURB, Santa Catarina, Brasil. Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Gestão democrática Escolar PIBID/ FURB. E-mail: [lailaline@gmail.com](mailto:lailaline@gmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Educação Física na Universidade Regional de Blumenau – FURB, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [thaissevegnani@hotmail.com](mailto:thaissevegnani@hotmail.com)



ainda fazem parte da realidade de muitas meninas que são padrões impostos em algumas sociedades, de como a mulher precisa ser e agir desde o seu nascimento.

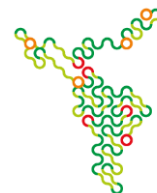
Na escola, na educação básica, as práticas se caracterizam e se confirmam nas crianças e adolescentes, porque é na escola que as relações de poder se evidenciam. Passamos a maior parte de nossas vidas em instituições escolares e é nelas que, nos colocam em papéis de gênero definidos por masculino e feminino, somos ensinados a segregar por grupos, por notas, por consumo, por comportamentos e pelo que se diz que é certo e errado perante a sociedade.

Para o apoio na criação da pesquisa, utilizou-se do instrumento Diário de Campo, e ainda no decorrer, das observações e registros, apresentou-se a necessidade de formular um questionário, para compreensão do que os estudantes traziam de conhecimentos prévios sobre o machismo, levando em total consideração as relações construídas no decorrer da pesquisa, que se deu no corpo a corpo, nas falas e nas ações. Essas práticas, ao se evidenciarem, foram trabalhadas através de aportes teóricos de Beauvoir (1949), Louro (1999), Lins, Machado e Escoura (2016), Scott (1989), entre outros, de maneira reflexiva e positiva para que possa apresentar soluções para a desconstrução do machismo na escola.

### **O que é brincadeira de menina? O que é brincadeira de menino?**

Realizou-se o questionário em forma de desenho, para que ficasse mais lúdico e as crianças pudessem refletir por meio das ilustrações. As duas primeiras perguntas se tratavam de – *O que é brincadeira de menina? O que é brincadeira de menino?* – As crianças então desenharam em quadrados delimitados as suas respostas. Na parte de trás da folha havia a terceira pergunta – *O que são brincadeira de todos?* Em que havia um único quadrado grande para que eles ilustrassem a sua resposta.

As cores separadas por gênero que se evidenciaram nos acessórios e materiais dos 4º e 3º anos, também se refletiram nos desenhos do 3º ano, em que as utilizadas eram separadas de acordo com o ‘sou menino e sou menina’, como podemos perceber na imagem a seguir:



**Imagem 01: Desenho feito por menina**



**Imagem 02: Desenho feito por menino**



Fonte: Imagens retiradas do acervo pessoal das pesquisadoras

Podemos ver nestas ilustrações que tanto os meninos, quanto as meninas, além de ter diferenciado as brincadeiras, também utilizaram cores específicas, para determinar o que eram as brincadeiras de ambos. Para as meninas, cores como rosa, roxo e vermelho, sempre estavam presentes. Já os meninos utilizavam mais o verde, azul, cinza e preto. Entre as cores azul e rosa, de meninos e de meninas, os autores Lins et al refletem e trazem um fato,

Certa vez, em uma pesquisa de campo com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, uma atividade nos chamou bastante atenção. [...] a professora foi ao quadro, dividiu-o ao meio e sugeriu um desafio: ‘Quem consegue escrever o que são coisas de menina na coluna da esquerda e coisas de menino na coluna da direita?’. A turma, em processo de alfabetização logo entrou no jogo e começou a preencher os espaços na lousa: as palavras ‘casa’, ‘modelo’ e ‘amor’ foram desenhadas a esquerda; e ‘bola’, ‘piloto’ e ‘força’ apareceram à direita. (2016, p. 09)

Refletindo sobre essas situações, podemos ver que além de ser uma atividade de alfabetização, ela está também inconscientemente ou conscientemente designando papéis de gênero. Ou seja, a agressividade dos meninos e a docilidade das meninas, assim como a hipersexualização da adolescência, observadas nas séries finais do fundamental, são uma consequência da construção dos papéis de gênero desde a infância. Afinal, escola e família estão preparando as crianças unicamente



para representarem papéis fixos de meninos ou meninas, conduzidos por uma concepção heteronormativa de sociedade.

### Imagem 03: Heteronormatividade



Fonte: Construída pelas pesquisadoras a partir de dados produzidos e pesquisados

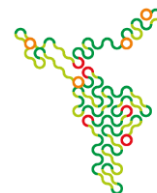
Observou-se as roupas e características das turmas, nada de muito novo, os meninos continuam com cabelos bem curtos e as meninas cabelos longos e arrumados. As roupas também se diferenciavam por sexo, as meninas com legging, short saia e blusa baby look e os meninos com bermudas e calças largas, camisetas e chuteiras de futebol.

Nos 3º anos, os estudantes estavam agitados, me cumprimentavam, riam, brincavam com entusiasmo. Notou-se que as crianças estavam sentadas em carteiras individuais, um atrás do outro. As cores, as roupas e as demais características seguiam semelhantes aos 4º anos, cores separadas por gênero e grupos também.

Voltando ao 4º ano, toda vez que a professora fazia um questionamento relacionado ao assunto que eles estavam aprendendo, sobre gráficos, na maioria das vezes as respostas vinham de meninos, e quando a professora falava que estavam errados, eles continuavam respondendo, duvidando, causando uma situação de confronto.

Um fato parecido aconteceu em um 3º ano, quando a professora chamou a atenção de um menino: “*Por que você riscou toda a sua carteira desse jeito?*”, ele responde em voz alta em tom de





confronto: “*Não fui eu, foi a turma da tarde. Vou matar todos eles!*” Os meninos provocavam-se entre eles todo tempo, pareciam querer chamar atenção, interrompiam a professora e a questionavam. Houve um momento, em que uma menina chamou a atenção de sua colega e foi interrompida por um menino, que disse: “*Ohh, tem professora na sala sabia?*”. A professora respondeu então que estava anotando quem estava produzindo, então o mesmo garoto que chamou atenção da menina retrucou: “*Como você sabe o que a gente tá fazendo e anota o que a gente tá fazendo? Tem bola de cristal?*”. As crianças riram da professora pelo deboche do menino.

Algumas meninas respondiam os questionamentos da professora, mas em voz baixa, pareciam estar com vergonha e quando alguma delas se posicionava e falava, em seguida olhava para os lados, para ver se alguém estava olhando para ela. Em uma das vezes, depois de uma menina falar, um menino debochou do que ela tinha respondido: “*Meu deus! Nem sabe fazer conta, está errado. A resposta é outra!*”. Esta situação se repetia, algumas meninas enfrentavam e outras se calavam, a professora continuava com a aula sem se importar com os confrontos.

Aqui podemos perceber a diferença que se dá entre crianças e adolescentes, no início da escolarização os meninos participam, na entrada da adolescência eles vão para o fundo, não respondem, negam o conhecimento, para exaltar sua masculinidade, “Quanto mais a criança cresce, mais o universo se amplia e mais a superioridade masculina se afirma.” (BEAUVOIR, 1949, p. 28). Já as meninas, assim como, até mesmo as professoras, são desautorizadas, desencorajadas, sexualizadas, seja por seus colegas de sala ou por seus colegas de profissão, Beauvoir continua descrevendo que tratam a menina,

[...]como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito; se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que o menino. (1949, p. 22)

Situações como estas, de confronto, de desvalorização da menina, ou de querer conduzir de sua maneira a situação, ficaram perceptíveis no decorrer da construção das ilustrações, quando no decorrer da explicação do que seria realizado para os estudantes, – *Desenhar as brincadeiras de meninos e de meninas* – alguns meninos retrucaram dizendo: “*Não vou desenhar coisas de menina.*”, “*Não vou desenhar bonecas, não sou menina.*”, “*Se eu desenhar, vou fazer bem pequenininha para não estragar o meu desenho.*” Como podemos visualizar na imagem a seguir:

### Imagem 04 e 05: Desenhos realizados por meninos



Fonte: Imagens retiradas do acervo pessoal das pesquisadoras

Nas paredes da sala estavam expostos os banners dos projetos da turma sobre sustentabilidade. Notou-se que as crianças estavam em fileiras individuais. Logo escuta-se a voz alta da professora novamente “*Que lindo, meu amor!*” Falando a respeito da letra da menina, passando a mão em seus cabelos longos.

Os disciplinamentos do gênero, como abordam Lins et al,

[...] colocados em prática na sociedade exercem uma força sobre toda nossa vida cotidiana. Eles criam expectativas a respeito de como devemos agir, do que pensar e do que gostar. [...] É possível pensar que uma atividade aparentemente ingênua [...] esteja criando um repertório de vida para as crianças: como elas podem ser, o que podem fazer e sentir, o que o mundo espera delas, o que elas devem esperar das outras pessoas, como podem expressar o que desejam, e assim por diante. Desse modo, aos poucos, uma atividade simples está produzindo diferenças e também, [...] desigualdades. (2016, p. 10)

A escola desde sua instituição separa os sujeitos através do gênero. Reforçamos essa separação, porque desde a nossa formação é produzido em nós a ideia de que temos que cuidar e

controlar os corpos e as mentes dos nossos estudantes, orientando e direcionando-os no que é “certo e errado”, possibilitando um corpo dócil e escolarizado.

Voltando para a sala, a professora chamou atenção da turma para que houvesse silêncio para prosseguir com a aula. Quando as crianças fizeram silêncio a professora sinalizou que estes fizessem filas, automaticamente elas se puseram em uma fila de meninos e outra de meninas.

Percebe-se que em ambos os 1º e 2º anos, as cores dos acessórios continuam demarcadas em tons de verde, azul, laranja e preto para os meninos, em mochilas, tênis, relógios, lancheiras e demais objetos. E tons de rosa, roxo, vermelho e azul claro para as meninas, também em mochilas, tênis, sapatos, lancheiras, laços, arcos e elásticos de cabelos. Também é evidente que o modelo de uniforme não é o mesmo, para meninos é calça de taktel e blusas e para as meninas é legging e baby look.

Assim como no 3º ano, nos desenhos realizados pelas crianças do 1º ano, também se evidenciavam as cores separadas por gênero, como podemos observar nas imagens a seguir:

**Imagem 06: Desenho feito por menina**

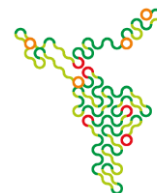


**Imagem 07: Desenho feito por menino**



Fonte: Imagens retiradas do acervo pessoal das pesquisadoras

Em outra ocasião a voz da professora tem entonação alta, exclamando: “*Eu não acredito que copiasse errado de novo! Apaga e escreve tudo de novo!*”, ela então olha para mim e volta a falar:



*“Esse me incomoda! Já chamei a mãe dele para conversar várias vezes e nada, está aí o resultado.”*, me mantive quieta e não esbocei reação alguma.

Características como essas são resultados de uma masculinidade produzida desde a infância de meninos para meninos, de homens para homens, e que, acaba sendo internalizada pelas outras pessoas. Lins et al afirmam que,

[...] entre os ideais de masculinidade, o fracasso escolar aparece como uma característica de virilidade: em alguns contextos, a insubordinação às regras escolares se torna uma maneira de muitos meninos constituírem sua identidade e se mostrarem publicamente como masculinos. Isto é, quanto mais barulho, bagunça e risadas causar, mais um garoto poderá ser legitimado por seus colegas. (2016, p. 22 e 23)

A professora, por exemplo, ao expressar seu pensamento, internaliza e cria um roteiro de vida para o menino, como se não houvesse outras possibilidades. Porém, a professora também está condiciona a pensar e reproduzir discursos que pré-estabeleçam “Que menino é preguiçoso”, “Que é relaxado”, reforçando a produção da masculinidade.

Já no 1º ano, a professora de Educação Física, segurou a mão dos primeiros estudantes de cada fila e conduziu-os para a pista de atletismo. Chegando lá as crianças sentaram em degraus para ouvir a explicação da professora, neste momento um menino subiu e desceu degraus, correndo pela rampa “brincando” e repetindo: *“Eu sou macho, eu sou macho.”* A professora ouviu o que o menino dizia e o questionou: *“Você disse que é macho? Mas porque você é macho só por correr e pular? Quem te disse? As meninas também conseguem fazer isto.”*

Durante as observações e no processo de registro, esta foi a primeira professora que resiste e transgride o machismo na escola, ela, minoria, tentou levar aos estudantes outra reflexão e vivência possível para a desconstrução de conceitos preestabelecidos. Atitudes como esta, fazem diminuir a desigualdade e a violência entre meninas e meninos, empoderando-as.

Sobre as brincadeiras dos meninos, serem na maioria das vezes relacionadas com autoafirmação da masculinidade, aventura, ação, descobertas e desafios do próprio corpo, Beauvoir diz que:

A imensa possibilidade do menino está em que sua maneira de existir para outrem encoraja-o a pôr-se para si. Ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo; rivaliza-se em rudeza e em independência com os outros meninos, despreza as meninas. (1949, p. 21)

Já ao ilustrarem as brincadeiras “ditas” de meninas, os meninos desenhavam coisas relacionadas à delicadeza e a maternidade, como bonecas e casinhas. Como pode ser visualizado nos desenhos abaixo:

### **Imagem 08 e 09: Desenhos realizados por meninos**



Fonte: Imagens retiradas do acervo pessoal das pesquisadoras

As mesmas características se evidenciaram nos desenhos das meninas, que, ao se tratar dos meninos, ilustraram brincadeiras ligadas à aventura, ao esporte, ao corpo como aspecto físico, e, ao desenharem as próprias brincadeiras, também desenharam bonecas, casinha e maquiagem.



### Imagem 10 e 11: Desenhos realizados por meninas



Fonte: Imagens retiradas do acervo pessoal das pesquisadoras

Por que a menina desde sua mais tenra infância, já se vê e deseja ter a vida das mulheres adultas que a cercam? Por que as brincadeiras que ela tem conhecimento e contato, envolvem o trabalho doméstico e o cuidado da família (bonecas, bebês, casa, comida)? Beauvoir explica que:

A criança move-se no plano do jogo e do sonho: brinca de ser, de fazer; fazer e ser não se distinguem nitidamente quando se trata de realizações imaginárias. A menina pode compensar a superioridade atual do menino mediante as promessas contidas em seu destino de mulher e que, já nesse momento, realizar em seus jogos. [...] ela imagina o mundo como uma espécie de matriarcado; imita a mãe, identifica-se com ela; [...] A boneca não é somente o seu duplo: é também seu filho. (1949, p. 24)

A escola reforça essas brincadeiras que a menina se espelha em seu lar, reproduzindo-as ao invés de possibilitar outras vivências. Um fato durante a educação física chamou atenção, no 1º ano, no decorrer da aula de Educação Física, a professora explicou que a brincadeira seria de “Papai e Mamãe”, que consistia em um menino e uma menina serem os pais, e o restante da turma serem os filhos, o pai e a mãe tinham que pegar os filhos e conduzi-los para o castigo, dentro do gol.

É de se esperar que as ilustrações das crianças retratem a separação das brincadeiras, cores por gênero e diferencie seus papéis dentro da sociedade, já que desde cedo elas estão inseridas e expostas a falas e práticas que reforçam esses estereótipos. Podemos observar que até mesmo no

espaço determinado para que as crianças ilustrassem as brincadeiras que seriam de todos, tanto no 1º ano, quanto no 3º ano, alguns demonstraram dificuldades de romper com a segregação:

**Imagem 12: Desenho realizado pelo 1º ano por meninas**



**Imagem 13: Desenho realizado pelo 1º ano por meninos**



Fonte: Imagens retiradas do acervo pessoal das pesquisadoras

Apesar de ser um espaço denominado para que as crianças desenhasssem brincadeiras de todos, que todos possam participar, elas ilustraram brincadeiras lado a lado, porém ainda separadas pela barreira imaginária do gênero.

Precisamos debater que a escola formada por corpos ainda é aquela que os enclausura dentro de seu espaço físico, entre paredes, muros altos e grades, delimita-os e molda-os, não para incluir a todos, mas sim enquadra-los, Beltrão descreve o espaço da escola como,

a delimitação física enclausura os indivíduos num território de modo a que seja mais fácil controla-los em suas entradas e saídas, e evita a invasão dos que não ‘pertencem’ ao espaço – escola. Este enclausuramento, entretanto, obedece muito menos à lógica da exclusão (retirar os corpos para fora do espaço social) e muito mais à lógica da fixação (vincular os corpos à máquina escolar de normalização). (2000, p. 40)

Esse enquadramento vem acontecendo ao longo dos anos, de geração em geração, de corpos para corpos, o disciplinamento segue presente a cada dia. Quando passamos pela escola, na busca de construir um rumo, de fazer caminhos e relações, apenas, levando na bagagem a preocupação de conseguir concentrar atenção em não fazer pré-julgamentos, pois, muitas vezes nossos olhares já estão condicionados a julgar o desconhecido, o que causa a intolerância.



**Imagem 14: Direções, para onde seguimos?**



Fonte: Construído pelas pesquisadoras a partir de dados produzidos e pesquisados

Nas salas de aulas a todo instante, evidenciavam-se situações, como a organização das carteiras, em que meninos ficavam no fundo e as meninas na frente, trabalhos expostos nas paredes, muito bem escritos e pintados feitos por meninas, cartazes de aniversários com fotos das crianças coladas em folhas coloridas, meninas em rosa e roxo e meninos em azul e amarelo.

Das mais diversas turbulências que se registraram nas falas, nas ações e nas possibilidades, as filas separadas por gênero no momento cívico, passam-se a sensação de por um raio, pois há 20 anos se fazia o mesmo, estivemos em uma fila assim nesse mesmo momento, você também esteve e nossos avós estiveram também, continuamos, sobrevoando para o mesmo, para a repetição e produção do mesmo, separar por gênero, enquadrar, dizer o que ela e ele podem e devem fazer de suas vidas.

Vai além do que ter banheiros separados, para meninas e para meninos, de portas rosas com desenho de boneca e flores, portas azuis com menino e uma bola de futebol, de boneca e carrinho, de ser bonita e relaxado, de mãe e empreendedor, de cozinheira e *chef*, vocação e mérito, de bela e virilidade. Vai muito além, começa na raiz daqueles corpos e se internaliza, retirando as possibilidades deles viverem o mundo de outras maneiras.

Vai além do discurso, *‘mas o banheiro precisa ser separado, por causa da violência’*, violência maior é deixar debates como estes passarem despercebidos na escola, de não mostrar para as crianças desde cedo que as meninas também são capazes, assim como os meninos e que o respeito por qualquer ser humano é algo primordial para a vida. Em nossas casas temos banheiros separados?

Infelizmente o machismo não está afastado do espaço escolar, mas cabe nos perguntarmos qual o nosso papel, enquanto educadores, gestores e demais funcionários na coibição deste. Somos nós responsáveis por reforçar o machismo?

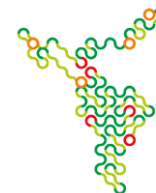
Talvez caiba nos perguntarmos se, em vez de definirmos certo e errado, não seria menos violento e mais democrático aceitarmos que há diferentes formas de ser homem e ser mulher, que as pessoas podem ter diferentes desejos, aptidões, vontades e comportamentos e um mundo mais plural seria mais inclusivo quanto às diferenças, não as transformando em desigualdades. (LINS et al, 2016, p. 63)

### Imagem 15: Por que segregar?



Fonte: Construído pelas pesquisadoras a partir de dados produzidos e pesquisados

A escola é um local para ampliar a reflexão de diferentes contextos, por que não usar este espaço para a democracia entre os gêneros? Sendo que, ela é repleta de diversidades e possibilidades, cabe à comunidade escolar saber administra-las em prol da ruptura do machismo, dia após dia. “Situações em que mulheres e meninas estejam em desvantagem e tenham seus direitos violados não podem ser negligenciadas ou minimizados pela escola.” (LINS et al, 2016, p. 64), ou seja, não



podemos permitir que em 2017 a escola ainda continue reafirmando os padrões de gênero, continue tolerando piadas e “brincadeiras” machistas e sexistas, que realize ações e experiências voltadas a meninos e a meninas separadamente.

Existe uma solução? A educadora Gicele Maria Cervi nos apresenta alguns apontamentos em seu livro *Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle*, um deles diz que:

Não há a resposta, o modelo, a reforma, a forma, ou a qualificação, o que há é a manutenção no fluxo, e, nele, há saídas. Saídas para quem procurar. Saídas que remetem a estar atento para aquilo através do que querem nos atualizar, estar atento para as maneiras como as possíveis invenções de liberdade podem ser capturadas pela escola democrática. (2013, p. 189)

Mas, caminhamos cada vez mais para universos conservadores, que submete principalmente a mulher à lugares subalternos, devemos resistir. Pois, como afirma Cervi, “A saída é a vida, estar vivo, permanecer vivo, lutar pela vida. A saída é potência de vida. E a vida está onde há resistências, invenções, experimentações, a vida está no próprio indivíduo.” (2013, p. 190)

A escola deve resistir, seja por meio da prática, seja por sua organização física a essa normatização e a esse conservadorismo que a assolam, com,

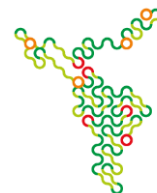
Práticas que buscam acabar com prisões, castigos, práticas de revolução permanente que compõem um estilo de vida. Práticas que buscam combater as condutas pretensamente hegemônicas na atualidade. Práticas capazes de questionar as renovadas normalizações na sociedade de controle. Insurreições, revoluções permanentes resistências [...] (CERVI, 2013, p. 191)

O papel da escola não é romper com verdades e pré-conceitos? Dialogar sobre os gêneros, o machismo, violência contra mulheres, significa falar abertamente de como naturalizamos alguns comportamentos que geram desigualdades. Podemos pensar então em como transformar as relações entre meninos e meninas, adolescentes e a comunidade escolar como um todo, também devemos possibilitar as trocas, reflexões, diálogos, que minimizem o machismo e mais além o exclua. Criando espaços para os afetos, o respeito com as singularidades para que os estudantes saibam lidar com as diferenças. Não podemos fugir da responsabilidade de gerar um ambiente escolar mais seguro e democrático para meninas e mulheres.



## REFERÊNCIAS

- ABUD, Cristiane de Castro Ramos. **Relações de gênero na escola** (Org.) Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios: Didática, O Discurso Científico Do Disciplinamento**. São Paulo: Ed. Imaginário, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.
- BUENO, André da Silva; ESTACHESKI, Dulceli Tonet; CREMA, Everton Carlos (Orgs). **Gênero, educação e sexualidades: reconhecendo diferenças para superar [pré]conceitos**. Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016.
- CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.
- LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 09-34.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOLASCO, Sócrates Alvares. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- NOLASCO, Sócrates Alvares. **De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina Editora da UFRGS, 2006.
- VIGARELLO, Georges. **As metamorfoses do gordo: história da obesidade no Ocidente: da Idade Média ao século XX**. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



ZIRBEL, Ilze. **Uma teoria político - feminista do cuidado**. Tese (doutorado) Orientador, Darlei Dall'Agnol. Florianópolis, 2016. 260 p.