

EM CELEBRAÇÃO AOS 10 ANOS DO 



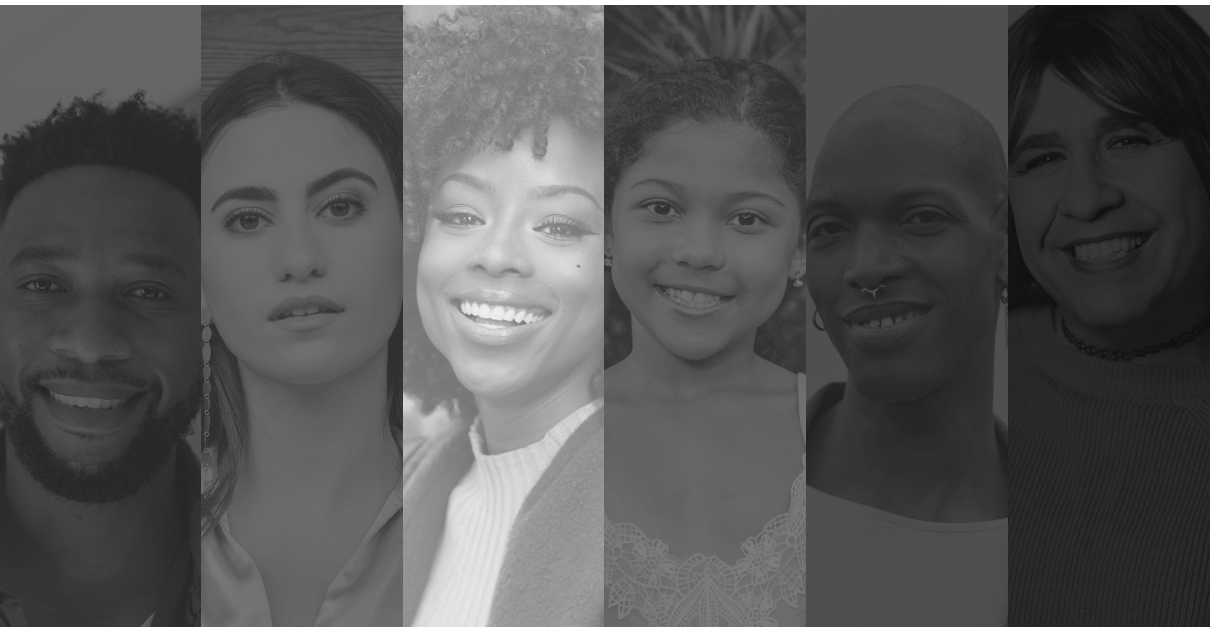
# POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

PENSANDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DE  
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

ORGANIZADORAS  
CLORIS PORTO TORQUATO · JOANA D'ARC MARTINS PUPO



EM CELEBRAÇÃO AOS 10 ANOS DO 



# POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

PENSANDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DE  
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

ORGANIZADORAS

CLORIS PORTO TORQUATO · JOANA D'ARC MARTINS PUPO



© do texto: Joana d’Arc Martins Pupo e Cloris Porto Torquato, 2023.

© da edição: Lintera Linguagem em Interação Editorial Ltda, 2023.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução total ou parcial sem a expressa anuência da editora e das organizadoras.

### **Edição**

Alexandra Nunes Santana

### **Revisão**

Alexandra Nunes Santana

Joana d’Arc Martins Pupo

Cloris Porto Torquato

### **Capa**

Heitor Teixeira da Fraga

### **Projeto gráfico e diagramação**

Júlio Cesar Baptista

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Por uma educação libertadora [livro eletrônico] : pensando relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade na escola / organização Cloris Porto Torquato, Joana d’Arc Martins Pupo. – Curitiba, PR : Lintera Editorial, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-992643-6-8

1. Artigos – Coletâneas 2. Educação – Brasil 3. Prática pedagógica 4. Professores – Formação profissional 5. Relações de gênero 6. Relações étnico-raciais I. Torquato, Cloris Porto. II. Pupo, Joana d’Arc Martins.

23-154084

CDD-370.71

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação contínua : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite – Bibliotecária – CRB 8/8415

LINTERA LINGUAGEM EM INTERAÇÃO EDITORIAL LTDA.

Rua Marechal Deodoro, 235, cj. 1204, Centro

80020-230 – Curitiba, PR, Brasil

Tel.: (41) 99737-2086

contato@linteraeditorial.com.br

www.linteraeditorial.com.br

## CONSELHO EDITORIAL

Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)

Angela Mari Gusso (PUC-PR)

Cloris Porto Torquato (UEPG)

Diego Gomes do Valle (UEPG)

Elaine Ferreira do Vale Borges (UEPG)

Henrique Evaldo Janzen (UFPR)

Neiva Maria Jung (UEM)

Renata de Oliveira Carreon (Unicamp)



Universidade Estadual  
de Ponta Grossa

# Sumário

Apresentação .....	7
<i>Joana d'Arc Martins Pupo e Cloris Porto Torquato (UEPG)</i>	
<b>Educação libertadora, formação docente &amp; relações étnico-raciais</b>	
Provas de redação do Enem: possibilidades para o trabalho com relações étnico-raciais .....	15
<i>Cloris Porto Torquato e Maria Inês Carvalho Correia</i>	
Educação, Identidade e População Negra: diálogo entre Ciências Sociais, Pedagogia Freireana e Serviço Social – rumo aos direitos sociais e humanos .....	36
<i>Dagoberto José Fonseca e Rosicler Lemos da Silva</i>	
Educação e diversidade: um outro olhar! .....	51
<i>Tatiane Pereira de Souza e Geander Barbosa das Mercês</i>	
Formação de Professores – Identidade Racial e Racismo .....	65
<i>Roseli Vaz de Almeida</i>	
Formação docente para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: experiências da Residência Pedagógica e do PIBID da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA.....	73
<i>Cidinalva Silva Câmara Neris e Tatiane da Silva Sales</i>	
Educação e infâncias negras: entre a invisibilidade e a perspectiva de pedagogias transgressoras .....	94
<i>Claudete de Sousa Nogueira e Ana Cláudia Magnani Delle Piagge</i>	
O afeto é revolucionário: relatos de experiência da minha prática pedagógica.....	106
<i>Jocinéia Andrade Ramos Araújo (Educação Básica)</i>	

## Literaturas para uma Educação Libertadora

Literatura infantil como meio articulador do letramento racial crítico em sala de aula .....	117
<i>Keila de Oliveira e Aparecida de Jesus Ferreira</i>	
Educar para a autonomia: a literatura como formadora do pensamento crítico .....	136
<i>Paulo César Andrade da Silva e Raquel Mariano Alves</i>	
Ulomma: a representação de uma Rainha Negra.....	152
<i>Ione da Silva Jovino e Renan Fagundes de Souza</i>	

## Educação libertadora e saberes indígenas e quilombolas

Pedagogia libertadora – saberes indígena e reerguimento do céu .....	168
<i>Edson Kayapó e Aline Kayapó</i>	
Para desentortar o pensamento: literatura indígena.....	178
<i>Silvely Brandes</i>	
Ensino de Sociologia, Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola: um diálogo possível .....	191
<i>Eva Aparecida da Silva e Thiago Rodrigues Costa</i>	

## Educação Libertadora, Gênero & Sexualidade

Falando sobre Feminismos & Gêneros na escola para uma Educação Libertadora.....	209
<i>Joana d'Arc Martins Pupo</i>	
Sexualidade e Transexualidade: uma breve conversa .....	228
<i>Pablo Ferreira Biglia</i>	
Educação e Violência: dissidências sexuais e desobediências de gênero.....	246
<i>Ro Freitas de Oliveira</i>	
Sobre as pessoas autoras.....	257

## Apresentação

*Joana d'Arc Martins Pupo (UEPG)*

*Cloris Porto Torquato (UEPG)*

**É** com grande satisfação que apresentamos esta coletânea de artigos como parte das celebrações dos 10 anos do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade NUREGS – UEPG. Ao longo deste tempo de existência, o NUREGS reuniu pessoas de diferentes esferas sociais – da universidade, do ativismo social, do magistério na Educação Básica – interessadas em discutir e trabalhar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Com o objetivo de dar visibilidade a tais questões mas, sobretudo, com o objetivo de construir, divulgar e auxiliar na implementação de propostas e práticas pedagógicas para a construção de uma educação e sociedade mais democrática e igualitária, o NUREGS tem realizado uma diversidade de atividades de pesquisa e extensão.

Criado em 2010, o NUREGS é um programa de extensão proposto a partir do DEEL – Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mas congrega entre suas/seus membras/os, pesquisadoras/es tanto de outros departamentos e áreas de estudo como de outras instituições de ensino, caracterizando-se como um programa interdisciplinar.

Através de suas ações, que incluem cursos, palestras, seminários, pesquisas e publicações, o NUREGS sempre teve como finalidade, particularmente, fomentar a desconstrução do racismo, de estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade em diferentes espaços institucionais formativos, principalmente, nas escolas e universidades brasileiras. Desde sua origem, o Núcleo tem colaborado intensamente na formação continuada de professoras/es, multiplicando o conhecimento teórico-prático que serve como embasamento para as discussões sobre relações étnico-raciais e identidades de gênero e sexualidade que podem e/ou vão determinar o currículo escolar e as práticas na Educação Básica brasileira. Esta publicação é, portanto,

resultado de pesquisas e trabalhos desenvolvidos por colaboradoras/es que fazem parte, direta e/ou indiretamente, da rede colaborativa que se formou ao longo desses anos a partir do NUREGS.

Entendemos que, especialmente em função dos tempos políticos que temos vivido em âmbitos nacional e internacional – marcados por *fake news*, pós-verdades, racismos, homo e transfobias, misoginia, xenofobia, devastação da natureza, entre outros – é necessário debatermos e refletirmos sobre diversidade, igualdade, democracia e o combate a todas as formas de violência, exclusão e exploração presentes no cotidiano escolar e na sociedade como um todo.

Propusemos, assim, organizar um livro voltado à formação de docentes da Educação Básica e docentes em formação, tendo como princípio orientador a **Educação para a liberdade** da qual falamos Paulo Freire e (a partir deste) bell hooks. Esses autores nos convidam à reflexão-ação para uma educação libertadora e transgressora e, portanto, uma educação antirracista, anti-LGBTQIAP+fóbica e antissexista. Pretendemos, portanto, neste livro, tratar do enfrentamento a desigualdades e opressões que se baseiam em aspectos étnico-raciais, de gênero e sexualidade em contextos de formação/educação. Esta obra é composta de artigos e trabalhos que foram escritos por docentes da Educação Básica e do Ensino Superior e por discentes de programas de pós-graduação que, de vários modos, vêm desenvolvendo debates e reflexões teóricas e de prática em torno das perspectivas de estudo das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade para construção dessa educação transformadora.

A primeira seção do livro, intitulada **Educação libertadora, formação docente & relações étnico-raciais**, reúne sete textos cujo foco está nas relações étnico-raciais. O texto das professoras pesquisadoras Cloris Porto Torquato e Maria Inês Carvalho Correia, com o título “Provas de redação do Enem: possibilidades para o trabalho com relações étnico-raciais”, abre a seção, tratando das representações de negritudes e branquitudes nas provas de redação do Enem e propondo que essas provas podem constituir recursos didáticos para o trabalho com relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa e redação e, sobretudo, para a construção de uma educação linguística antirracista decolonial.



A seguir, no texto “Educação, Identidade e População Negra: diálogo entre Ciências Sociais, Pedagogia Freireana e Serviço Social – rumo aos direitos sociais e humanos”, os docentes pesquisadores Dagoberto José Fonseca e Rosicler Lemos da Silva propõem um diálogo reflexivo sobre as relações sociais e as identidades sócio-étnico-raciais no Brasil, a partir da vivência cotidiana e do uso do método político-pedagógico elaborado por Paulo Freire em um Centro de Referência de Assistência Social numa cidade do interior paulista, pautados pelo método transgressor e libertador da justiça semântica.

Também nesta seção, Tatiane Pereira de Souza e Geander Barbosa das Mercês, no artigo “Educação e Diversidade: um outro olhar!”, com o objetivo de pensar o fazer educativo na sociedade, na escola e universidade, discutem as representações e a condição de inferioridade que são impostas aos corpos de pessoas de grupos sociais subalternizados, especialmente das pessoas negras. Assim, os autores estabelecem um diálogo entre educação e sociedade, assinalando a necessidade de, na educação, desnaturalizarmos as representações racistas e desumanizadoras que circulam na sociedade para construirmos uma educação decolonial e emancipadora.

A seguir, no texto “Formação de Professores – Identidade Racial e Racismo”, Roseli Vaz de Almeida pergunta: “Como as reflexões sobre identidade racial e racismo podem tornar o professor de línguas mais ciente do seu papel como educador?”. Esta autora tem o objetivo de refletir sobre as abordagens dos pesquisadores sobre as questões relacionadas à identidade de raça e ao racismo, centralizando as discussões na Teoria Racial Crítica.

Mais três textos completam esta primeira seção. No texto “Formação Docente para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, Cidinalva Silva Câmara Neris e Tatiane da Silva Sales relatam experiências da formação docente para o exercício da lei 10.639/2003, articulando os conhecimentos trabalhados na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (Liesafro-UFMA) com as práticas realizadas através dos programas Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidos nos anos de 2018 a 2020 na UFMA. As experiências relatadas no texto, relativas à implementação da lei 10.639/2003

na formação docente, nos auxiliam a refletir sobre essa formação para a construção de uma educação antirracista.

No texto “Educação e Infâncias Negras: entre a invisibilidade e a perspectiva de pedagogias transgressoras”, Claudete de Sousa Nogueira e Ana Cláudia Magnani Delle Piagge, tendo em vista o racismo sofrido por crianças negras desde os primeiros anos de escolarização, discutem os marcos legais da educação brasileira para o trabalho com relações étnico-raciais. As autoras apontam que essa legislação contribui para a manutenção do racismo estrutural. Além disso, para confrontar esse racismo, as autoras assinalam a necessidade de construção de uma educação antirracista tomando como base as pedagogias transgressoras de Paulo Freire e bell hooks.

Finalizando esta seção, a docente pesquisadora Jocinéia Andrade Ramos Araújo, no texto “O afeto é revolucionário: relatos de experiência da minha prática pedagógica”, reflete sobre o ensino de língua portuguesa numa perspectiva contra hegemônica e questiona a predominância do ensino da norma culta nas escolas. Construindo um relato de práticas, a autora assinala a centralidade do afeto e da diversidade de vozes e linguagens no fazer docente que busca construir uma educação antirracista transformadora. Assim, a autora defende o reconhecimento das particularidades do português brasileiro com as influências indígenas e africanas no que tange a fluidez da linguagem e a presença das marcas de oralidade, ou seja, defende o reconhecimento do ‘Pretuguês’ no ensino da língua materna nas escolas brasileiras.

A segunda seção, **Literaturas para uma Educação Libertadora**, começa com o trabalho das docentes pesquisadoras Keila de Oliveira e Aparecida de Jesus Ferreira. No texto intitulado “Literatura Infantil como meio articulador do Letramento Racial Crítico em sala de aula”, as autoras norteiam-se pela pergunta: “Quais pesquisas têm apresentado reflexões sobre o uso da Literatura Infantil em sala de aula para o ensino sobre questões de identidades raciais com a possível perspectiva de Letramento Racial Crítico?”. Ao responder a essa pergunta, buscam refletir sobre possíveis usos da Literatura Infantil, articulada ao Letramento Racial Crítico, na educação e, assim, na construção positiva das identidades de crianças negras.

No artigo “Educar para a Autonomia: a literatura como formadora do pensamento crítico”, Paulo César Andrade da Silva e Raquel Mariano Al-

ves defendem um lugar privilegiado para a literatura no ensino, dado seu potencial ilimitado para ampliar o universo de significados das/os aprendizes. Nesse sentido, a literatura contribui para a formação integral das/os estudantes, promovendo uma educação transgressora e emancipadora para a autonomia.

Finalizando esta seção, no texto intitulado “Ulomma: a representação de uma rainha negra”, os docentes pesquisadores Ione da Silva Jovino e Renan Fagundes de Souza analisam a representação do feminino em um conto infanto-juvenil do escritor nigeriano Sunday Ikechukwu Nkeechi. Essa análise contribui para o trabalho com o conto africano no contexto do ensino, possibilitando que a literatura africana tenha espaço na sala de aula e que a lei 10.639/2003 seja implementada.

A seção três, **Educação libertadora e saberes indígenas e quilombolas**, abre com o texto dos pesquisadores e ativistas Edson Kayapó e Aline Kayapó intitulado “Pedagogia Libertadora – saberes indígenas e reerguimento do céu”. Os autores nos convidam a refletir sobre os modos como a escola tem sido tímida na proposição de respostas para as problemáticas reais da sociedade atual no que diz respeito a degradação das relações sociais e dos seres humanos com o meio-ambiente. O objetivo dos autores é chamar a atenção dos educadores sobre o quanto os povos indígenas podem colaborar na superação da crise planetária que vivemos com o aquecimento global, a destruição do meio-ambiente e a degradação das relações socioeconômicas através de um diálogo com seus saberes ancestrais.

Em seguida, no texto “Para desentortar o pensamento: literatura indígena”, a docente Silvely Brandes, visando colaborar com educadoras e educadores que desejam implementar a lei 11.645/08 na sua prática docente, discute sobre a necessidade do trabalho com a literatura indígena na escola e traz sugestões tanto de obras literárias de autoria indígena quanto excertos de obras escolhidas que têm como foco as literaturas produzidas por povos indígenas brasileiros em língua portuguesa.

O trabalho seguinte é “Ensino de sociologia, educação étnico-racial e educação escolar quilombola: um diálogo possível”, de Eva Aparecida da Silva e Thiago Rodrigues Costa. Nesse texto, os autores propõem um diálogo entre a proposta curricular para o ensino de Sociologia no Ensino Médio,

as diretrizes para a educação étnico-racial, prevista pela Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução 08/2012). Silva e Costa assinalam que o currículo de Sociologia pode e deve incluir as especificidades da diversidade não apenas no conteúdo teórico de ensino mas também no que diz respeito à realidade local das/dos estudantes, sobretudo as/os negras/os e quilombolas.

A última e quarta seção desta coletânea, **Educação Libertadora, Gênero & Sexualidade**, abre com o texto “Falando sobre Feminismos & Gêneros na escola para uma Educação Libertadora”, da docente pesquisadora Joana d’Arc Martins Pupo, que visa contribuir para a reflexão sobre o que podemos fazer para que a escola não seja um espaço de reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias e de exclusão de nenhuma espécie, inclusive as de gênero. Em linguagem coloquial, a autora parte da crítica a discursos como ‘a ideologia de gênero’ e como aqueles veiculados pelo(s) projeto(s) da ‘Escola sem partido’ para apresentar uma introdução às questões de gênero, às teorias feministas e demonstrar a importância e a necessidade de tratarmos de tais questões, principalmente, nas escolas, defendendo a escola como um espaço para uma educação libertadora, isto é, uma comunidade na qual a criança seja livre e onde possa adquirir conhecimento para se autodeterminar, também em relação a sua identidade de gênero.

No segundo artigo desta seção, “Sexualidade e Transexualidade: uma breve conversa”, o docente Pablo Ferreira Biglia discute os conceitos de sexualidade e transexualidade a partir do pensamento de autores como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro e Berenice Bento e mostra como a escola cumpre o papel de reprodutora e naturalizadora de discursos conservadores sobre a sexualidade e transexualidade.

A seguir, no texto “Educação e Violência: dissidências sexuais e desobediências de gênero”, Ro Freitas de Oliveira nos ajuda a pensar a educação, e especialmente a educação linguística, e suas relações com as corporalidades dissidentes sexuais e desobedientes de gênero. A autora docente questiona, particularmente, o papel da escola e das educadoras da linguagem no contexto de uma sociedade que é altamente violenta contra pessoas que não se enquadram nas normatividades de gênero e sexualidade, conforme

demonstram as perguntas que iniciam sua reflexão: “num mundo regulado pela violência contra as dissidências sexuais e as desobediências de gênero, onde se encontra a escola, e mais especificamente onde se encontram as educadoras da linguagem? Num mundo em que a violência é parte fundamental da manutenção dos sistemas de morte, como atuamos para que outro mundo seja possível?”.

A diversidade temática tratada nesta coletânea está em consonância com a visão inclusiva, multidisciplinar e com a própria natureza das pesquisas que se concentram nas relações étnico-raciais, nos estudos de gênero e sexualidade baseadas em diferentes teorias críticas contemporâneas e cumpre com o propósito de ampliar conhecimentos teórico-práticos de acordo com as finalidades para quais nasceu e existe o NUREGS.

Agradecemos a todas, todes e todos que colaboraram para a realização desta publicação, em especial às pessoas autoras dos textos aqui presentes e às/aos colegas do *Núcleo de Relações étnico-raciais, de Gênero e Sexualidade* que nos inspiram e nos ajudam a seguir em frente na luta pela multiplicação dos saberes que acreditamos essenciais para a construção de uma educação antirracista, antiLGBTQ+fóbica e antissexista, portanto, uma educação libertadora, humanizadora, transgressora, democrática e mais justa para o Brasil.

**Educação libertadora,  
formação docente &  
relações étnico-raciais**

# Provas de redação do Enem: possibilidades para o trabalho com relações étnico-raciais

*Cloris Porto Torquato (UEPG)*

*Maria Inês Carvalho Correia (UFPR)*

**E**ste texto foi construído a partir da experiência conjunta das autoras no cursinho popular Ubuntu, vinculado ao EducaAfro e à Pastoral Afro em Curitiba, onde atuamos como professoras de língua portuguesa e redação. Na preparação para as aulas do cursinho, uma parte de nosso trabalho foi analisar as provas de redação do Enem e pensar de que forma ou em que medida elas poderiam contribuir para a formação de nossas/es/os estudantes no que diz respeito à temática das relações étnico-raciais e à construção de uma educação linguística antirracista. Nos propusemos, assim, a analisar como essas provas podem ajudar a construir/produzir, reforçar, problematizar e/ou questionar representações de negritudes e branquitudes. Neste texto, partilhamos nossas reflexões sobre as propostas de redação do Enem com vistas a contribuir na construção de uma educação linguística antirracista decolonial transformadora.

## Situando a discussão

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi proposto inicialmente como uma avaliação de larga escala do Ensino Médio em agosto de 1998<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Com a Portaria MEC nº 438 de 28/05/1998, institui-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), “como procedimento de avaliação do desempenho das/des/dos alunas/es/os, tendo por objetivos: prover parâmetros de autoavaliação individual aos estudantes, visando à inserção

Nessa primeira edição, foram 157.221 inscrições e 115.575 participantes. Nesse primeiro momento, duas Instituições de Ensino Superior (IES) decidiram usar os resultados do Exame para ingresso de estudantes.<sup>2</sup> Já no ano seguinte, em 1999, a adesão das instituições superiores ao Enem foi significativa, passando de duas para noventa e três o número de instituições em que a nota do Exame seria utilizada de alguma forma para seleção de estudantes ingressantes. Essa adesão das IES ao Enem, mais especialmente das instituições federais, influenciou toda a sociedade brasileira e reconfigurou o papel do Enem no processo educacional. Em 2009, aconteceu uma reformulação significativa do Enem, com implicações nas provas e com a introdução de um novo objetivo: avaliar o “desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação”. Assim, além de avaliar o desempenho do Ensino Médio, o Exame passou a ser o principal processo de seleção para entrada no Ensino Superior, tanto em IES públicas<sup>3</sup> quanto em privadas<sup>4</sup>.

---

no mercado de trabalho; ser referência nacional para egressos de qualquer modalidades do Ensino Médio; subsidiar diferentes modalidades de acesso ao ensino superior (políticas públicas); constituir acesso ao ensino profissionalizante pós-médio; contribuir para a certificação de conclusão do ensino médio”. Dados fornecidos pelo site: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-438-1998\\_181137.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-438-1998_181137.html). No ano de 2009, foi acrescentado o inciso VI, o qual define também como objetivo desse Exame, “avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação. (NR) (Inciso acrescentado pela Portaria MEC nº 462, de 27.05.2009, DOU 28.05.2009)”

<sup>2</sup> Dados informados pelo site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>

<sup>3</sup> Nas instituições públicas e gratuitas de ensino superior, a oferta e distribuição das vagas é gerenciada pelo Ministério de Educação. Essa distribuição é feita em função da classificação dos estudantes no Enem. O sistema que realiza todo o gerenciamento é denominado SiSU. “O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”, para mais detalhes ver em: <https://sisu.mec.gov.br/#/oquee>. Acesso em: 12 ago. 2021.

<sup>4</sup> Uma das principais formas de acesso ao ensino superior tem sido garantida pelo Estado por meio de um programa de bolsas a pessoas de baixa renda, que é o Programa Universidade para Todos (Prouni). No site do Ministério da Educação, o Prouni é definido como “um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior”. O Enem é uma exigência, com destaque para a prova de redação, pois “Somente poderá se inscrever no Prouni o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior e **que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos de média das notas. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na redação.**” (<http://prouniportal.mec.gov.br/>). Acesso em 01 dez. 2021.



Na implementação do Novo Enem, não houve, na realidade, uma mudança significativa na prova de redação. Porém, essa denominada nova versão tem um significado importante, pois lhe foi atribuído um papel de destaque como parte de um processo de reestruturação do Ensino Médio. Ou seja, com o passar dos anos, além de se configurar como uma avaliação do Ensino Médio e de ter se consolidado como a principal forma de acesso ao ensino superior no país, passou também a ser um dos parâmetros para reconfiguração do Ensino Médio. Nesse sentido, o Ministério de Educação reconhece o efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004; 2005; ALDERSON & WALL, 1993) que tem o Enem e busca utilizá-lo como um mecanismo para reorientar os conteúdos, os objetivos e as práticas no Ensino Médio. Escolas e cursinhos preparatórios para seleção das universidades têm tomado o Enem como referência do ensino. Embora não seja tão focalizado em muitas escolas públicas, é especialmente objeto de atenção em escolas privadas, que orientam as escolhas dos conteúdos pelo Enem, o que também caracteriza o efeito retroativo do Exame.

Nessa mesma direção dos efeitos retroativos do Enem, entendemos sua relevância para a formação docente, pois requer formação ao mesmo tempo em que tem caráter formador, sobretudo, para a formação continuada, uma vez que, sendo orientador dos objetivos e objetos de ensino, demanda que docentes conheçam e mobilizem as articulações dos conteúdos trabalhadas nas áreas de conhecimento, como é feito no Exame.

Considerando que o Enem serve como orientação e avaliação para o Ensino Médio, produz e demanda formação docente, bem como seleciona e classifica os estudantes para ingresso no ensino superior, entendemos que o Enem desempenha importantes papéis para o sistema educacional brasileiro. Desse modo, nos questionamos sobre como podemos mobilizar o Exame para construção de uma educação linguística antirracista, focalizando as relações étnico-raciais nas provas de redação. Para iniciar nossa reflexão sobre as questões étnico-raciais implicadas no Enem, apresentamos a seguir dados do perfil racial das pessoas inscritas no Exame, assinalando as mudanças ocorridas no decorrer dos anos.

**Quadro 1: Índice comparativo de estudantes inscritos no Enem pelo critério racial.**

-1999 – <b>pardos 16,4%; negros<sup>5</sup> 1,9%</b> ; indígenas 0,6; amarelos 2,2; <b>brancos 76,5%</b>
-2009 – <b>pardos 39,9%; negros 12,6%</b> ; indígenas 0,7; amarelos 2,0; <b>brancos 43,1%</b>
-2019 – <b>pardos 46,4%; negros 12,7%</b> ; indígenas 0,6; amarelos 2,3; <b>brancos 36%</b>
-2020 – <b>pardos 47%; negros 13,6%</b> ; indígenas 0,7; amarelos 2,2; <b>brancos 34,7%</b>

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>6</sup>

Observamos, entre 1999 e 2009, uma mudança da participação de pessoas negras, pardas e brancas na prova do Enem, ao contrário da porcentagem de pessoas autodeclaradas indígenas e amarelas, que não passou por alterações significativas ao longo das duas décadas de prova. Em 1999, o percentual de pessoas autodeclaradas pardas e negras inscritas no Enem era significativamente menor do que de pessoas brancas. Em 2009, por outro lado, notamos uma mudança significativa nesse perfil, de modo que a soma do percentual de pessoas autodeclaradas pardas e negras é superior ao percentual das que se autodeclararam brancas. Esse crescimento é acentuado nos anos 2019 e 2020.

É significativo, portanto, o aumento da população negra que passou a se inscrever no Enem. Por outro lado, os dados indicam uma diminuição na participação de pessoas autodeclaradas brancas. Entendemos que o crescimento de pessoas inscritas autodeclaradas pretas e pardas está relacionado tanto ao aumento de pessoas autodeclaradas negras<sup>7</sup> na sociedade

<sup>5</sup> Tem havido um crescimento no número de pessoas que passaram a se declarar pretas e pardas. Uma notícia publicada pelo site da Globo afirmou: “Entre 2012 e 2019, aumentou em 36% a população autodeclarada preta e em 10% a parda. Pardos são maioria no país desde 2015.” (<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>).

<sup>6</sup> BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conheça o perfil de quem vai fazer o exame em 2019**. Brasília: INEP. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-de-quem-vai-fazer-o-exame-em-2019/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-de-quem-vai-fazer-o-exame-em-2019/21206). Acesso em: jun. 2021. BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **5,8 milhões estão inscritos para fazer o Enem 2020**. Brasília: INEP. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/5-8-milhoes-estao-inscritos-para-fazer-o-enem-2020/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/5-8-milhoes-estao-inscritos-para-fazer-o-enem-2020/21206). Acesso em: jun. 2021.

<sup>7</sup> Tem havido um crescimento no número de pessoas que passaram a se declarar pretas e pardas. Uma notícia publicada pelo site da Globo afirmou: “Entre 2012 e 2019, aumentou em 36% a população autodeclarada preta e em 10% a parda. Pardos são maioria no país desde 2015.”

brasileira de modo geral como também à política nacional de cotas de 2012<sup>8</sup>. E é também por esse aumento significativo da população negra inscrita no Exame que decidimos olhar com mais atenção para as redações, observando como as propostas constituem e são constituídas pelas relações étnico-raciais no Brasil e como podemos articular a prova de redação ao cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis da Educação Básica no Brasil (do pré-escolar ao Ensino Médio). Entendemos que o efeito retroativo do Enem sobre o Ensino Médio dialoga necessariamente com essas leis. Daí nos perguntarmos: Os temas propostos na redação do Enem, ao longo do tempo, possibilitaram/possibilitam que fossem/sejam abordadas as relações étnico-raciais e as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas? E disso decorre outra questão diretamente relacionada à anterior: se as redações proporcionaram tratar dessas questões, como foram abordadas?

Sendo assim, nosso objetivo consiste em analisar as provas de redação do Enem buscando responder a essas questões e apontar o alcance dessas propostas para promover reflexão e discussão sobre essas relações, problematização e tensionamento dos silenciamentos impostos pela branquitude, bem como desnaturalização da normalização da branquitude, com a qual convivemos e que faz parte do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) na nossa educação. Propomos, assim, que as provas de redação do Exame sejam trabalhadas nas aulas no Ensino Médio também com vistas ao cumprimento das leis anteriormente mencionadas e com vistas à educação para as relações étnico-raciais.

Metodologicamente, o percurso que fizemos para nossa reflexão foi o seguinte: fizemos um levantamento das temáticas das provas de redação de primeira e segunda aplicação do Enem desde 1999 até 2020 e identifica-

---

(<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>).

<sup>8</sup> Em 2012, o governo federal determinou que 50% das vagas das IES federais deveriam ser reservadas a estudantes oriundos de escolas públicas. Conhecida como a Lei de Cotas (Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012), essa lei determina que essas vagas sejam atribuídas a “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência”.

mos aquelas que possibilitam o trabalho com as leis e voltado às relações étnico-raciais. Em seguida, analisamos essas provas, focalizando especialmente os textos motivadores, observando mais especificamente se e como poderíamos trabalhar com negritudes e branquitudes a partir das posições valorativas presentes nesses textos. Partindo de uma perspectiva da análise enunciativa dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2003; 2015; 2016), observamos que, na própria prova, o comando da questão é construído estabelecendo relações dialógicas entre textos provenientes de diferentes esferas sociais, portanto, produzidos em diferentes situações sócio-históricas, com diferentes projetos de dizer (propósitos/finalidades) e orientados por distintas posições valorativas. O estabelecimento de relações dialógicas como processo de análise busca analisar em que medida as temáticas das provas estavam relacionadas com discussões que estavam acontecendo e/ou sendo debatidas na sociedade. Nesse sentido, analisamos se e como a discussão proposta na redação também estava em outros espaços sociais para além da prova, como, por exemplo, na mídia.

Além da perspectiva dialógica de linguagem, tomamos como referencial em nosso trabalho a perspectiva de educação decolonial antirracista (OLIVEIRA & CANDAU, 2010; ALBÁN ACHINTE, 2009; 2013; WALSH, 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d) e transgressora (hooks, 2013). Entendemos essa perspectiva de educação como uma prática pedagógica que se volta para o enfrentamento da colonialidade<sup>9</sup> e, portanto, do racismo e das desigualdades sociais. A colonialidade pode ser entendida como o conjunto de processos e mecanismos de dominação/exploração que tiveram/têm como base a classificação étnica, racial, de gênero e sexualidade dos sujeitos e grupos sociais, a distribuição do trabalho (exploração) e a diferenciação/desigualdade social a partir dessa classificação. O enfrentamento da colo-

---

<sup>9</sup> Mobilizamos em nosso trabalho a perspectiva de colonialidade da rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. Assim, entendemos que a colonialidade do poder, do ser e do saber se mantém mesmo após o fim do colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007). A colonialidade continua operando como matriz dos processos de classificação étnico-raciais, de gênero e sexualidade e de classe que ainda são dominantes na nossa sociedade, tomando como referência de humanização a racionalidade masculina, heterossexual e branca europeia e estadunidense (MIGNOLO, 2005; 2017).

nialidade requer, certamente, uma série de análises para (re)conhecermos quais são e como se dão esses processos e mecanismos que a constroem e mantêm (WALSH; MIGNOLO, 2018). Ao analisarmos os procedimentos e mecanismos discursivos da colonialidade, podemos desnaturalizá-los e enfrentá-los. Entendemos que uma prática educacional que promove essas desnaturalizações e enfrentamentos e que busca transformações sociais com vistas a reverter desigualdades sociais caracteriza-se como uma prática educacional decolonial.

No contexto educacional, uma das formas de atuação da colonialidade é pelo epistemicídio (CARNEIRO, 2005), que, na perspectiva da filósofa Sueli Carneiro, é ao mesmo tempo a negação dos conhecimentos produzidos pela população negra (e, acrescentamos, pelas populações indígenas) e o impedimento (ou restrição) do acesso dessas populações à escolarização (desde a Educação Básica ao Ensino Superior), ou seja, aos conhecimentos entendidos como universais e únicos legítimos. A perspectiva de epistemicídio aproxima-se da perspectiva de colonialidade do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2007; LANDER, 2000), entendendo que a colonialidade do ser se efetiva pela desumanização dos sujeitos negros e indígenas. E essa desumanização, por sua vez, é produzida na racialização desses sujeitos que implica a negação da sua racionalidade, seus conhecimentos e, por fim, sua existência, ou seja, a negação dos modos de pensar e de ver o mundo e dos seus modos de viver, culminando na imposição dos conhecimentos eurocentrados. Assim, colonialidade do ser e do saber mutuamente se constituem.

Ainda se mantém uma lógica classificatória e hierárquica dos sujeitos negros e indígenas e de seus conhecimentos e visões de mundo – frequentemente entendidos como folclores, crendices e mitos. A colonialidade do saber constrói a geopolítica do conhecimento, que atribui universalidade e legitimidade aos conhecimentos produzidos no eixo Europa – América do Norte e deslegitima (muitas vezes, após usurpar) os conhecimentos produzidos por aqueles que foram violentados pelo colonialismo europeu e pelo neocolonialismo estadunidense, configurando violências epistêmicas. Assim, uma educação decolonial antirracista e transgressora confronta o epistemicídio e, conseqüentemente, reconhece, valoriza e trabalha com os

conhecimentos produzidos pelas populações negras e indígenas brasileiras e trabalha também com os conhecimentos eurocêntricos, mas problematiza sua universalidade e legitimidade.

O crescimento no número de pessoas negras inscritas no Enem pode ser entendido como luta contra o epistemicídio, uma vez que essas pessoas estão acessando a escolarização e estão em busca do Ensino Superior. A luta continua no interior das escolas e universidades: além da presença de estudantes negras/es/os e indígenas, é fundamental que os conhecimentos produzidos pelas populações negras e indígenas estejam presentes e sejam valorizados como conhecimento (e não folclore) nos contextos escolares e acadêmicos.

Ao nos referirmos à hierarquização dos conhecimentos, que coloca como modelo e com mais valor aqueles produzidos pelo parâmetro da modernidade (racionalidade e objetividade), estamos nos referindo à construção da branquitude. Esta se refere aos mecanismos e procedimentos de construção da raça branca como a referência de produção de conhecimento, de cultura e de beleza (BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2014). Essa construção envolve o silenciamento da violência que está implicada na hierarquização dos sujeitos e seus conhecimentos e culturas, bem como o silenciamento dos privilégios que a branquitude implica, “legitimando sua supremacia econômica, política e social” (BENTO, 2014, p. 25). Essas posições de privilégio normativas, que são acobertadas por meio de diferentes estratégias de invisibilização dos privilégios e das violências que os sustentam, fazem parte da construção dessa mentalidade da colonialidade.

Por outro lado, as pessoas e grupos sociais subalternizados resistem e permanecem produzindo conhecimentos e culturas. Destacamos, nas provas de redação do Enem, as produções de conhecimento e culturais negras, de modo que um conceito central é o de *negritude*. Segundo o antropólogo Kabengele Munanga (2009),

É importante frisar que a *negritude*, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da

diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo Negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido ao longo da história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (...) A *negritude* torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. (...) a *negritude* faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade (p. 20).

Como assinala Munanga (2009), há uma diversidade de povos que foram vistos e posicionados como negros pelo olhar branco. Embora diferentes, esses povos têm lutado pelo reconhecimento de suas produções epistêmicas e culturais, que são igualmente diversas. Assim, entendemos, juntamente com o sociólogo Stuart Hall (2001), que temos diferentes identidades negras decorrentes da diversidade de experiências e produções culturais dessas populações negras.

## Provas de redação do Enem em foco

Selecionamos para esta análise, sem a pretensão de esgotá-las, várias propostas de redações do Enem nas quais verificamos possibilidades de problematizarmos as relações étnico-raciais no Brasil. Indicamos a maior parte delas no quadro abaixo:

### Quadro 2: Temáticas selecionadas das redações do Enem

**Cidadania e participação social** (1999); **Direito da Criança e do Adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?** (2000); **Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?** (2001); **A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?** (2003); **O trabalho infantil na realidade brasileira** (2005); **O desafio de se conviver com a diferença** (2006); **O trabalho na Construção da Dignidade Humana** (2010); **O movimento migratório para o Brasil no século XXI** (2012); **O que o fenômeno social dos “rolezinhos” representa?** (2014, 2ª aplicação) **A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira** (2015); **Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil** (2016); **Caminhos para combater o racismo no Brasil** (2016, 2ª aplicação); **Consequência da busca por padrões de beleza idealizados** (2017, 2ª aplicação); **Formas de organização da sociedade para o enfrentamento de problemas econômicos no Brasil** (2018, 2ª aplicação); **A falta de empatia nas relações sociais no Brasil** (2020, 2ª aplicação)

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>10</sup>

Nossa análise se volta, sobretudo, para as possibilidades de uso didático das provas de redação do Enem já realizadas. Salientamos que as propostas de segunda aplicação (2014, 2016, 2017, 2018 e 2020) são as que apresentam maior potencial para tratarmos da temática das relações étnico-raciais. E vale ressaltar que a segunda aplicação tem um número muito reduzido de pessoas candidatas que a ela se submetem, pois é para as pessoas que tiveram algum problema na primeira aplicação, sejam problemas técnicos ou para alguém que tenha uma justificativa para o não comparecimento na primeira aplicação. Entretanto, o que é relevante apontar é que, uma vez essas questões estando no banco de questões disponíveis do INEP, são possibilidades importantes de problematizarmos as relações étnico-raciais no ensino. Ou seja, entendemos que ao mesmo tempo que como aplicação as provas de segunda aplicação estavam bastante limitadas em relação ao número de candidatas e candidatos que as acessaram, por outro lado, se configuram como importante recurso didático para o ensino, aumentando o número de textos com os quais podemos tratar das relações étnico-raciais.

Neste estudo, vamos analisar apenas algumas dessas redações com mais acuidade, porém, como já nos referimos acima, o mesmo tipo de trabalho reflexivo pode ser feito com as demais propostas apresentadas no quadro 2. Todas as propostas estão disponíveis no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: mai 2021.



**Quadro 3: Propostas de primeira e segunda aplicação selecionadas para serem analisadas**

Primeira aplicação

**Cidadania e participação social** (1999); **O trabalho na Construção da Dignidade Humana** (2010); **O movimento imigratório para o Brasil no século XXI** (2012).

Segunda aplicação

**O que o fenômeno social dos “rolezinhos” representa?** (2014, 2ª aplicação)

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Na prova de 1999, a proposta de redação tinha como tema “Cidadania e participação juvenil”, sendo o protagonismo juvenil o foco central. Observamos que a noção de “protagonismo juvenil” estava em construção naquela década, portanto, não era muito difundida. O que havia naquele momento era um conjunto de ações direcionadas à juventude, sobretudo partindo de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), que prestavam atendimento, principalmente à juventude empobrecida. Ocorria, portanto, naquele momento, uma mudança de perspectiva, deixando de ver os jovens (especialmente os de baixa renda) no lugar de “quem é assistido”, e passando a vê-los como quem tem protagonismo na transformação da sua realidade social. Essa perspectiva é apresentada na prova do Enem. E está relacionada a algumas ações de ONGs, como a Fundação Odebrecht e o Instituto Ayrton Senna, e alguns governos estaduais. Em 1998, por exemplo, o governo do Estado do Paraná realizou em Faxinal do Céu<sup>11</sup>, junto com essas ONGs e com o apoio do Fundo de Apoio às Crianças e Jovens da ONU, um evento que, embora ainda não levasse esse nome de protagonismo juvenil, tinha a função de promover e apoiar ações de jovens no âmbito social e político. Aproximadamente 300 jovens engajados em movimentos sociais participaram do evento.

Embora seja essa ideia de protagonismo juvenil que aparece nessa proposta de redação do Enem, nota-se um silenciamento em relação à juven-

<sup>11</sup> Antigo Centro de Capacitação de professores, Faxinal do Céu, localizado no distrito de Faxinal do Céu no município de Pinhão (quilômetro 78 da PR-170). Chamada de “Vila Residencial Faxinal do Céu [...]O local ficou conhecido na época dos governos Jaime Lerner e Roberto Requião por abrigar a Universidade do Professor.” Disponível em: <https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/copel-anuncia-venda-da-antiga-universidade-do-professor/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

tude integrante dos movimentos sociais negros e indígenas; não há nenhuma referência à questão racial na prova do Enem. O silenciamento do protagonismo da juventude negra e indígena parece apontar que se está falando da juventude branca, especialmente considerando a participação do capital privado do terceiro setor, das ONGs. Sendo assim, parece ser uma proposta bastante pertinente para que possamos discutir que lutas sociais estão em questão nos textos motivadores e que juventude é essa que é vista como protagonista dessas lutas sociais. Portanto, a proposta é interessante para debatermos justamente sobre a branquitude. Considerando o silenciamento das representações raciais, a juventude que é tomada como modelo de universalidade tende a ser a juventude branca. Ao tratar da branquitude, a pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento afirma:

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO, 2014, p. 25).

Essa invenção busca, assim, garantir a manutenção de posição social privilegiada e, ao mesmo tempo, silencia o seu lugar de privilégio e se apresenta como modelo de protagonismo social. Ao trabalharmos, portanto, com essa prova, no Ensino Médio e nos cursinhos, é fundamental problematizarmos os silenciamentos presentes na questão de redação e o perfil étnico-racial, socioeconômico e de gênero/sexualidade da juventude tomada como referência naquele momento, discutindo quem era a juventude tornada visível e aquelas tornadas invisíveis na construção do protagonismo juvenil. Além disso, precisamos colaborar com a formação mais geral para as relações étnico-raciais indicando a participação de pessoas negras e indígenas nas transformações sociais<sup>12</sup>. E podemos aprender com

---

<sup>12</sup> Sugerimos aqui a leitura de duas obras essenciais nesse sentido: o livro *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, do escritor Daniel Munduruku, e o livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, da pesquisadora Nilma Lino Gomes.

as/os próprias/os estudantes, ouvindo-as/os sobre os conhecimentos que têm de jovens engajados nas diferentes lutas sociais (em suas próprias comunidades, no Brasil e no mundo).

A proposta apresentada em 2010 tinha como tema “O trabalho na Construção da Dignidade Humana”. É interessante observar que, no contexto nacional, naquele ano de 2010, já estava ocorrendo um aumento das trabalhadoras e dos trabalhadores sub-remuneradas/os e em condições precárias de trabalho no setor têxtil do Brasil. Muitas/os dessas/es trabalhadoras/es eram vindos da Bolívia e submetidas/os ao trabalho análogo ao trabalho escravo. Nesse contexto, os excertos usados como textos motivadores problematizavam o trabalho escravo *versus* as novas configurações no trabalho marcadas pela globalização, ou seja, os novos arranjos de trabalho em função precisamente dos movimentos migratórios.

Nesse momento, havia uma série de publicações no Brasil, por exemplo da Organização Internacional do Trabalho<sup>13</sup> (OIT) e do Ministério Público do Trabalho (MPT), sobre a condição do trabalho escravo. A publicação da OIT indica que o governo brasileiro estava fazendo o enfrentamento ao trabalho escravo. Porém, ainda se observavam muitos casos dessa condição de trabalho no Brasil, especialmente de pessoas migrantes.

Visando discutir as novas condições de trabalho na contemporaneidade, a questão de redação apresenta um excerto que afirma que a Lei Áurea “representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões”. Embora denuncie a existência de trabalho escravo praticado por fazendeiros, o excerto usado como texto motivador é limitado no que se refere à questão racial na exploração do/da trabalhador/a. Além disso, o excerto citado atribui o fim legal da escravidão a uma pessoa branca e apaga o protagonismo e a luta das populações negras naquele momento. Nesse sentido, observamos atuar novamente a força da branquitude. Retomamos a reflexão de Bento (2014) sobre a exclusão e a

---

<sup>13</sup> Indicamos para leitura a obra *Combatendo o Trabalho Escravo Contemporâneo: o exemplo do Brasil*, de Patrícia Trindade M. Costa, publicado em 2010 e disponível na internet.

estigmatização que a branquitude produz: “o que se observa é uma relação dialógica: por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente” (p. 30). Nesse sentido, seria importante questionar sobre o pertencimento racial de quem pratica e se beneficia da violência e sobre o pertencimento étnico-racial de quem sofre a exploração e a violência presentes no excerto.

Além disso, a imagem que é apresentada como parte do texto abre espaço para questionamentos. A problematização sobre o aspecto étnico-racial pode ser feita também a partir da imagem: uma pessoa de costas de pele não branca com uma camiseta envelhecida e com vários furos. Podemos perguntar: por que essa cor de pele? Por que essa pessoa que está representada nessa condição? Qual a relação dessa imagem com o verbal? Qual o perfil racial das pessoas que são apresentadas como exploradas?

Um dos excertos usados como textos motivadores também traz a questão de gênero no trabalho, abrindo assim a possibilidade tanto de discutir as relações raciais quanto as relações de gênero no trabalho. Esse excerto – tendo como subtítulo “Esqueça os escritórios, os salários fixos e as aposentadorias. Em 2020 você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher” – afirma que em 2020 haveria muito mais mulheres em posições de comando. É possível discutir sobre o tipo de trabalho que se tem em foco (predominantemente trabalhos de escritório) e o perfil de classe, raça e gênero de quem realiza esse tipo de trabalho, além de refletir sobre a precarização dos direitos trabalhistas. É possível também solicitar que as/os estudantes investiguem sobre as diferenças entre mulheres e homens no mercado de trabalho atual e sobre o crescimento (ou não) de mulheres em posições de chefia em grandes e médias empresas em comparação com 10 anos atrás. Além disso, é possível também investigar sobre os postos de trabalho ocupados por mulheres negras e indígenas e as condições dessas trabalhadoras. Salientamos, no entanto, que este é um encaminhamento a ser feito pela/o docente, uma vez que a questão da prova em si não se volta para estas reflexões. Tais reflexões podem auxiliar as/os candidatas/os a mobilizarem uma diversidade maior de “conhecimentos

construídos ao longo da formação”, além de contribuírem para construção de uma educação decolonial, que confronta as explorações e desigualdades baseadas em relações étnico-raciais e de gênero.

Em 2012, a proposta focalizou o seguinte tema: “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”. É importante lembrar que é nesse período que se intensifica a imigração haitiana para o Brasil. E é essa imigração que estava em foco na mídia naquele momento; inclusive, um dos excertos da coletânea de textos motivadores fala justamente da imigração haitiana. Dessa coletânea, destacamos inicialmente o primeiro excerto, pois se observa aí uma visão bastante positiva da imigração ocorrida entre o século XIX e início do século XX, período em que predominou a vinda de pessoas de países europeus. Esses imigrantes teriam sido responsáveis por “contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas”. Os imigrantes europeus são, assim, apresentados como co-construtores do Brasil. Diferentemente dessa perspectiva, os imigrantes haitianos são apresentados como invasores que entram ilegalmente no país e causam sofrimento, como se observa em outro excerto intitulado “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti”. Enquanto que os imigrantes europeus são apresentados como aqueles que ajudaram no desenvolvimento do Brasil, os haitianos são apresentados como aqueles que recebem benefícios no nosso desenvolvimento pela política de acolhimento. Esse acolhimento, por sua vez, seria justificado pelo fato de as pessoas haitianas que chegavam serem, na sua maioria, escolarizadas, de classe média e qualificadas para o mercado de trabalho. Embora sejam apresentados como invasores, os haitianos poderiam ser acolhidos porque tinham qualificações, diferentemente dos imigrantes bolivianos, apresentados em outro excerto como pobres, miseráveis e sem qualificação. Assim, os excertos acabam por desqualificar os haitianos como invasores e os bolivianos como miseráveis e desqualificados para o mercado de trabalho.

Essa proposta nos possibilita, assim, trabalhar com as relações étnico-raciais pela explicitação desses valores que são atribuídos aos diferentes grupos, produzindo uma educação linguística decolonial transformadora. Ou seja, é uma possibilidade de problematizar essas posições dicotômicas que

aparecem no texto — positiva quando se fala do branco e negativa quando se refere ao não branco. Ao propor discutir o movimento migratório para o Brasil no século XXI, a escolha dos excertos aponta para a desvalorização dos imigrantes não brancos latino-americanos. Essas posições, marcadas pela colonialidade, reforçam os discursos racistas e da branquitude que constituem a nossa sociedade brasileira e precisam ser desnaturalizados pela análise dos textos.

Dentre o rol amplo de propostas de segunda aplicação, em que predominam temáticas mais problematizadoras das relações sociais no Brasil, trazemos duas, a título de exemplo para indicar que também elas abrem possibilidades de serem tratadas na sala de aula numa educação linguística antirracista decolonial transformadora. A primeira é a proposta de 2014 com o título “O que o fenômeno social dos ‘rolezinhos’ representa?”. É pertinente lembrar que a prática do rolezinho teve início em meados do ano anterior (2013) em algumas cidades brasileiras e, naquele momento (2014), era uma prática difundida. A proposta era que as candidatas e os candidatos dissessem o que esse fenômeno representava do ponto de vista social.

A coletânea de textos motivadores permite recuperar o histórico da prática e atribui os rolezinhos a jovens negros, pobres e periféricos. O aspecto da classe social é ressaltado na charge, que também assinala o perfil racial dos jovens. O segurança do shopping (representado como negro) solicita a dois jovens negros que apresentem seus extratos bancários, explicando que a avaliação destes é para evitar o rolezinho. Observa-se, assim, que existe uma questão racial associada à questão socioeconômica. Há também um excerto do site do Geledés<sup>14</sup> sobre a ocupação dos shoppings por jovens negros, ligados ao funk ostentação. Vale ressaltar que este excerto nos possibilita refletir sobre diferentes movimentos juvenis e diferentes negritudes,

---

<sup>14</sup> “Portal Geledés, “uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira”. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/geledes/quem-somos/?gclid=CjwKCAjwsNiIBhBdE-  
iwAJK4khkSIXKL93k-1n7eTdi93U1h1CwrR9kWx8TR7GX2rZEvTD4twYAu\\_3RoCh00QA-  
vD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/geledes/quem-somos/?gclid=CjwKCAjwsNiIBhBdE-<br/>iwAJK4khkSIXKL93k-1n7eTdi93U1h1CwrR9kWx8TR7GX2rZEvTD4twYAu_3RoCh00QA-<br/>vD_BwE). Acesso em: 11 ago 2021.

pois assinala a diferença entre o que chama de “núcleo duro do hip hop paulista”, o movimento de literatura marginal e o funk ostentação. Enquanto os dois primeiros contestam o sistema capitalista vigente, o último se volta para o consumo antes limitado à juventude branca rica. Assim, nos permite olhar para complexidade desses movimentos, para a complexidade desses diferentes modos de ser jovem negra e negro no nosso contexto brasileiro. Nesse sentido, vale destacar que sociólogo Stuart Hall reflete sobre os diferentes movimentos negros, assinalando a importância de observarmos as diferentes negritudes, evitando homogeneizar as culturas afro-diaspóricas. Hall afirma, em seu texto “Que ‘negro’ é esse na cultura popular negra?": “Existe, é claro, um conjunto de experiências negras distintas e definidas historicamente (...)”. Assim,

é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos agora dar a nossa ininterrupta atenção criativa. Não é somente apreciar as diferenças históricas e experienciais dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer os outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL, 2001, p. 157).

Os diferentes movimentos de produção cultural de juventudes negras estão inseridos nessa diversidade e nas diferenças das experiências negras. Há distintos projetos de resposta ao acesso ao consumo e ao capital nessa intersecção entre classe e raça nos movimentos culturais juvenis negros. Desse modo, essa prova de redação do Enem tanto nos ajuda a refletir sobre essa intersecção quanto auxilia na reflexão sobre a diversidade de experiências da juventude negra brasileira. As reflexões provocadas pela prova propiciam que trabalhe em aula com as distintas produções culturais mencionadas (cultura hip hop, literatura marginal e funk ostentação), ouvindo músicas, lendo textos literários, vendo grafites, ouvindo e lendo postagens de *Facebook*, *Instagram* e *Youtube* feitas por esses jovens. Sobre tudo, analisando as diferentes posições sociais e culturais presentes nessa diversidade de textos e linguagens. Além disto, abre espaço para aprender-

mos com nossas/os estudantes sobre como valoram e se posicionam nessas diversas experiências.

## **Fechando este texto...**

Neste texto, buscamos refletir sobre as provas de redação do Enem como recurso para trabalharmos relações étnico-raciais nas aulas de redação e língua portuguesa, construindo uma educação linguística antirracista decolonial transformadora. Como assinalamos na primeira parte de nosso texto, o Enem desempenha um papel relevante no acesso da população negra ao Ensino Superior e tem produzido efeitos retroativos na estruturação e nas práticas pedagógicas no Ensino Médio. Dessa forma, sua presença é importante também na formação docente.

A análise das provas de redação, com atenção para o que é explicitado e o que é silenciado na seleção dos excertos para coletânea de textos motivadores, pode nos auxiliar a compreender como se mantêm discursos racistas e posições de privilégio da branquitude, que são processos discursivos de manutenção da colonialidade, a qual, por sua vez, hierarquiza as pessoas e os grupos sociais com base em raça, etnia, gênero, sexualidade e classe social. Essa hierarquização produzida pela colonialidade se mantém nas diferentes esferas da sociedade brasileira e, por isso, frequentemente está presente na educação, como foi possível observar nas questões aqui abordadas. Uma educação linguística decolonial transformadora busca desnaturalizar esses discursos, assinalar os silenciamentos e as exclusões que eles produzem e, sobretudo, busca confrontá-los.

Como indicamos no quadro 2, há diversas propostas de redação do Enem que nos possibilitam tratar das relações étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa e redação. Como recurso didático, as questões de redação do Enem nos possibilitam observar procedimentos da colonialidade: o apagamento e/ou menosprezo das pessoas não brancas e o silenciamento da juventude negra e indígena e dos movimentos sociais negros e indígenas como estratégias da manutenção da branquitude. Cabe destacar o quase completo apagamento das populações indígenas nas questões de redação,



que é também uma manifestação da colonialidade. Várias questões podem ser usadas para problematizar a normatização e a normalização das hierarquias construídas pela branquitude.

Além disso, há questões que possibilitam pensarmos nas negritudes, nas diversas possibilidades de ser negra/negro no Brasil, bem como na intrínseca relação entre raça, classe e gênero (GONZALEZ, 2020), sendo que elas aparecem em certos momentos mais fortemente na sua relação de raça e classe (como na redação sobre o rolezinho), por exemplo, e raça e gênero em outros momentos (como na redação sobre trabalho e dignidade humana).

Neste texto, estamos olhando desse lugar das possibilidades das práticas de professoras que estão trabalhando com redação em um cursinho popular e convidamos nossas/os colegas professoras/es para que se amplie para todo o Ensino Médio. Assim, unimos nossas vozes à voz da pesquisadora/professora Aparecida de Jesus Ferreira, que sempre nos lembra que “precisamos avançar para além de apontar os problemas”. Então, quais são as possibilidades? Podemos olhar para essas propostas do Enem e apontar os problemas. Mas optamos por indicar que alguns dos problemas podem ser vistos como possibilidades tanto na ação docente no Ensino Médio quanto na ação de formação docente no ensino superior e na formação continuada. Dessa forma, olhamos para essas redações como um lugar privilegiado para tratar das interseccionalidades de raça, gênero e classe e para pensarmos e agirmos nessa educação linguística decolonial antirracista transformadora, focalizando as relações étnico-raciais no ensino de redação.

## Referências

- ALBÁN ACHINTE, A. Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la resistencia. *In*: MIGNOLO, W.; PALERMO, Z. **Arte y estética en la encrucijada decolonial**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2009, p. 83-112.
- ALBÁN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. *In*: WALSH, C. **Pedagogías Decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, London, v. 14, n. 2, p. 115-129, June 1993.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 25-58.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 01 maio 2023.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALL, S. Que “negro” é esse na cultura popular negra? **Lugar comum**. Rio de Janeiro: UFRJ, nº 13-14, 2001, p. 147-159.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LANDER, E. Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. *In*: LANDER, E. (Ed.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 11-40.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.
- MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MUNANGA, K. **Negritude** – usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? *In*: FLORES, V. N. (org.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005, p. 37-57.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 43 (2), p. 203-226. Jul./Dez. 2004.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.
- WALSH, C. (org.). **Pedagogías Decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Vol. I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WALSH, C. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des)de el In-surgir, re-existir y Re-vivir**. Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT. Plaza y Valdés Editores: México, 2014a.
- WALSH, C. **Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales**. Universidad Andina Simón Bolívar: Ecuador, 2014b.
- WALSH, C. Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** – Educación y Sociedad, n. 1, 2014c. p. 17-31.
- WALSH, C. **Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo Caminos**. Querétaro: México, 2014d.
- Walsh, C. & Mignolo, W. Introduction. *In*: Walsh, C. & Mignolo, W. (eds.). **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham and London: Duke University Press, 2018.

# **Educação, Identidade e População Negra: diálogo entre Ciências Sociais, Pedagogia Freireana e Serviço Social – rumo aos direitos sociais e humanos**

*Dagoberto José Fonseca (UNESP)*

*Rosicler Lemos da Silva (UNESP)*

**N**este artigo, elaboramos um diálogo reflexivo e provocativo sobre as relações sociais e as identidades sócio-étnico-raciais no Brasil, a partir da vivência cotidiana e do uso do método político-pedagógico elaborado por Paulo Freire em um Centro de Referência de Assistência Social numa cidade do interior paulista, nos pautando de sobremaneira no método transgressor e libertador da justiça semântica. O Serviço Social surge vinculado aos processos desencadeados pelo capitalismo burguês e industrial, sendo inicialmente associado à dimensão caritativa e da ética cristã nas ações de atendimento aos desassistidos(as) e desvalidos(as) pelo sistema econômico de produção material e simbólica emergente no século XVIII e que afeta o mundo de maneira indelével nos séculos seguintes até o presente momento, levando milhões de pessoas ao desamparo pela ausência, falência do Estado ou, ainda, pela omissão dos governos em também ser uma instituição que desrespeita os direitos humanos e sociais.

## **Serviço social e a educação libertadora e transgressora**

O Serviço Social surge na Europa no final da primeira metade do século XIX, num contexto de expansão do capitalismo em que a burguesia possuía como objetivo perpetuar seu poder econômico, político e social, estabelecendo o capitalismo como uma ordem social justa e irreversível. Para

tanto, diante a organização coletiva da classe trabalhadora e do aumento dos problemas sociais inerentes ao capitalismo, a classe burguesa aliada a Igreja e ao Estado traçou algumas estratégias de controle social aproximando-se das(os) agentes que realizavam ações assistencialistas. Assim, o Serviço Social nasce atrelado ao projeto burguês e contraditoriamente<sup>15</sup>, com um viés aparentemente humanitário (MARTINELLI, 2001), posto que como pode se atribuir a Jean-Paul Sartre em prefácio do livro “Condenados da Terra” (FANON, 1979), no capitalismo, os burgueses e os neocolonialistas, na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, leia-se entre os brancos, há a vigência de “um humanismo racista, uma vez que o europeu só pode fazer-se homem fabricando escravos e monstros” (SARTRE, 1979, p. 17).

Ora se a premissa acima exposta por Sartre (1979) é verdadeira de que os burgueses da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, por inferência interpretativa<sup>16</sup> e de uso da hermenêutica<sup>17</sup>, bem como ainda da utilização dos referenciais do método da justiça semântica<sup>18</sup>, podemos considerar que os burgueses aqui referidos por Sartre em diálogo provocativo e por certo político e educativo com Frantz Fanon, mas também com os(as) futuros(as) leitores(as) dessa obra escrita por esse psiquiatra negro da Martinica, é de que os burgueses em causa têm não só uma identidade social, mas também uma étnico-racial, no entanto não são nomeados como brancos, mas o são.

Há uma identidade social, étnico-racial, de gênero, religiosa, etária e de origem regional e nacional e, também continental que está presente nesta

---

<sup>15</sup> Martinelli (2001, p. 67) enfatiza o fetiche mítico que permeou a origem do Serviço Social enquanto uma profissão a serviço da classe trabalhadora e importante instrumento da classe dominante.

<sup>16</sup> RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

<sup>17</sup> RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Porto/Portugal: Rés, s.d

<sup>18</sup> FONSECA, Dagoberto José. **Conceitos motores, conceitos mutantis** – a Antropologia e o Brasil são dinâmicos. Araraquara: Tese de Livre Docência, Faculdade de Ciências e Letras, 2014, p. 118.

FONSECA, Dagoberto José. Uma ideia, um ideal, uma missão: as utopias que herdamos de nossos antepassados e dos que virão – filhos e filhas. In: Fonseca, Dagoberto José; Malomalo, Bas’Ilele; Fonseca, Simone de Loliola Ferreira. (Org.). **Intelectualidade coletiva negra: memórias, educação e emancipação**. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2018, v. 01, p. 15-53.

citação de Sartre (1979), muito embora ela esteja subjacente. A identidade étnico-racial nos brancos não pode estar submetida a uma lógica de invisibilidade como se universais fossem, enquanto humanos, ou, ainda, como se apenas estivessem atendendo a regra social, moral e ética de uma sociedade incolor. O branco é também um ser a ser identificado sócio-étnico-racialmente, pois ele é fundamental nas relações sociais vinculadas ao escravismo e ao racismo, pois o fomentou desde a idade média, passando pelo renascimento, pelo iluminismo euro-ocidental até a era industrial capitalista, utilizando as ciências da natureza e da saúde juntamente com as Ciências Sociais para tal. Neste sentido, se a identidade branca foi e é construída neste contexto, a negra também, mas de seu lado oposto. Ambas são frutos deste processo histórico-cultural hediondo, trágico, criminoso e de lesa humanidade como é preconizado e reconhecido pela Organização das Nações Unidas, especialmente a partir das Resoluções da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em sua Declaração e Programa de Ação de Durban (2001).<sup>19</sup>

O Serviço Social desde o seu nascedouro no interior da sociedade capitalista industrial tem feito atendimentos em sua imensa maioria aos mais desvalidos(as) social e economicamente e esses(essas) têm também uma identidade múltipla e que com características variadas, mas algumas são latentes. No caso do Brasil, onde esse artigo mira seu foco, essa imensa maioria tem em suas identidades, marcadores sociais comuns, pois são mulheres, crianças e adultos(as) negros(as), moradores(as) em situação de rua ou de periferias, com trabalhos de baixa remuneração e sem direitos trabalhistas, originários de regiões desassistidas historicamente pelo poder público, bem como sendo de maneira contumaz explorado(a) e expropriado(a) de suas condições de humanidade do ponto de vista econômico e político em suas localidades de origem e nas cidades que acabam morando em seus processos migratórios e de itinerância frequente.

---

<sup>19</sup> Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso: 20 maio 2021.

No Brasil, o surgimento do Serviço Social ocorre na década de 1930 através de iniciativa da Igreja Católica, respaldada pelo Estado e pela classe dominante e referenciado ao Serviço Social Europeu. A primeira escola de Serviço Social foi fundada em 1936 em São Paulo. Majoritariamente, a prática profissional era tradicionalista, com forte influência da Igreja Católica e subsidiada pelos métodos positivista e funcionalista, as ações eram educativas e doutrinárias com viés caritativo, paliativo e descontextualizado da realidade social e material presente. De modo que somente, no final da década de 1950, as(os) assistentes sociais iniciaram um processo de questionamento dessas correntes teóricas conservadoras, dialogando com o marxismo e também com o método político-pedagógico, material e objetivo de Paulo Freire, especialmente a partir do processo instrucional educativo elaborado junto à população adulta, de maioria negra, na região nordeste do Brasil (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005).

Vale salientar que não é à toa que essa é a região do país que concentra a maioria negra de seu povo, mas não é mera coincidência que é no Nordeste que temos também uma maioria de negros e negras na condição de analfabetismo, ainda em pleno século XXI. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, é de 13,9%, quatro vezes maior o analfabetismo nessa região do que no sul e no sudeste do país que estão em 3,3%.<sup>20</sup> Segundo dados da PNAD de 2015, a população branca analfabeta do nordeste era de 748.553, enquanto a população negra era de 2.535.626 em números absolutos.<sup>21</sup>

Assim, a partir dos anos de 1960, o Serviço Social, seus(suas) estudiosos(as) e seus(suas) aplicadores(as) no atendimento à população estabelecem a ruptura com métodos e práticas conservadoras através do movimento de reconceituação, em que a maioria dos(as) assistentes sociais buscaram reorientar sua prática profissional aliada aos interesses da classe trabalhadora e comprometida com a construção de nova ordem societária. Na formação profissional, houve um direcionamento dos currículos dos

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 20 maio 2021.

<sup>21</sup> Disponível em: – Fonte: <[Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – Ipea](#)>. Acesso em: 20 maio 2021.

curso de Serviço Social para maior incorporação das Ciências Sociais em busca de fundamentos científicos mais sólidos (IAMAMOTO, 2002). É importante ressaltar que, muito embora nesses cursos do Serviço Social houvesse a intenção de focar na identidade social do(a) trabalhador(a), fica nítido que esse(essa) trabalhador(a) é destituído(a) de sua identidade étnico-racial, de gênero, de origem regional/nacional, para ser tornado tanto como o burguês, um ser aparente universal que é sem rosto, sem cor e sem uma história particular, fruto também de uma visão alienada, mesmo que seja vista como progressista e revolucionária.

O que faz com que hoje o Serviço Social e seus(suas) profissionais tenham que verificar que o(a) trabalhador(a) ou o desassistido(a) pelas políticas públicas e sociais do Estado Brasileiro e dos direitos conquistados pela Carta Magna de 1988, seja visto também como um ser de identidade étnico-racial, por exemplo, especialmente quando se advoga a necessidade de se tratar do quesito raça/cor no SUAS e no SUS<sup>22</sup>, enquanto direito do cidadão.

O método materialista e político-social com forte embasamento na cultura do povo edificado por Paulo Freire, especialmente em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1994), também influenciou o Serviço Social após o movimento de reconceituação, principalmente no que se refere à transformação do sujeito e do mundo, sendo que a população passou a ser vista como importante protagonista para a mudança social crítica, consciente e organizada (FALEIROS, 2005).

Atualmente, a categoria profissional possui o Código de Ética e um Projeto Ético Político pautado na liberdade, na emancipação, na equidade, na justiça social, na democracia e na erradicação de todas as formas de exploração, opressão e alienação. Que também estão vinculados ao processo de construção de uma nova ordem social, sem dominação, sem exploração de classe, de etnia-raça, de gênero, de origem regional ou nacional, de distinção etária e religiosa, articulados com movimentos sociais (populares e sindicais) como parte da luta geral das(os) trabalhadoras(es) contra o capitalismo e, especialmente antagonizando aos interesses clas-

---

<sup>22</sup> Sigla de Sistema Único de Saúde.



sistas da burguesa, seja a da média e alta burguesia econômica e política (BRASIL, 2011).

Entretanto, o Serviço Social consiste em um trabalho especializado em que o(a) assistente social é um(uma) intelectual e um(uma) profissional que pode contribuir tanto com os interesses da classe dominante, quanto da classe mantida na subalternidade e na marginalidade, reforçando a hegemonia vigente ou lutando por uma contra hegemonia (IAMAMOTO, 2001).

Outrora, o(a) assistente social enquanto intelectual orgânico(a) deve atuar na mobilização da população para a luta contra a opressão e as desigualdades sociais. Independente do espaço sócio ocupacional consiste em suas atribuições informar sobre os direitos, compreender e analisar a realidade vivenciada pela população através da reflexão crítica em conjunto com as pessoas atendidas. Essas são importantes premissas enfatizadas por Paulo Freire (2020), principalmente quanto à importância de auxiliar as pessoas a se inserirem na sociedade de forma crítica, sendo que as decisões devem ser sempre tomadas juntamente com o povo e nunca apenas para ele ou sobre ele.

Paulo Freire (2020) apresenta a educação como uma forma de inserção das pessoas no processo crítico, na perspectiva do homem-sujeito na sociedade, em uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu próprio poder de refletir e sua capacidade de opção. Para ele, a criticidade implica a apropriação crescente pela pessoa de sua posição no contexto, consequentemente sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade. Ele compreende a conscientização como o desenvolvimento da tomada de consciência e que a criticidade resultará de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas e sociais propícias.

Por estar em contato direto com a população, o(a) assistente social tem a oportunidade de ir além das demandas aparentes apresentadas pelas pessoas durante os atendimentos. Não deve se ater apenas nas atribuições impostas pelas instituições empregadoras e nas solicitações imediatas da população, como por exemplo, na avaliação socioeconômica para inserção em Programas de Transferência de Renda, para viabilização de benefícios

eventuais, entre outros. Mas, pode e deve trazer discussões críticas sobre o contexto político, econômico, social e cultural, pautadas na intersecção entre gênero, etnia-raça, classe social, origem regional ou nacional, distinção etária e religiosa.

A partir de situações individuais é possível ao assistente social coletivizar as demandas que perpassam uma classe social e toda a sociedade. Ao atender uma família que solicita cesta básica, tem se a possibilidade de refletir com a mesma os motivos que acarretam a ausência de soberania alimentar de milhares de pessoas; o desemprego estrutural; as condições precárias de trabalho; o adoecimento e dificuldade de acesso ao SUS; a inexistência de políticas efetivas de constituição de cidadania real; entre outras. Ainda, é possível discutir nesses atendimentos as questões das múltiplas interseccionalidades, já mencionadas antes, e questionar o porquê e qual são o sexo biológico, a identidade de gênero, a orientação sexual e a cor/raça das pessoas, suas origens, suas idades, suas religiões que majoritariamente se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, bem como em risco social e psíquico.

Na proposta Freireana (FREIRE, 2020), a transição entre a postura passiva para postura crítica ocorrerá por meio de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas vividos pela população, que não podem ser tratados de forma ingênua e discutidos superficialmente.

Contudo, é interesse das classes dominantes e suas elites econômica, cultural e política, que majoritariamente compõe os espaços de decisão e poder – como os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário – que a população se mantenha em uma posição passiva e alienada. Observado qualquer movimento das classes trabalhadoras que possa colocar em risco os seus interesses, as classes dominantes reagem de várias formas, seja através da repressão violenta ou até mesmo de forma sutil, mas nunca pacífica. Muitas vezes utilizando os meios de comunicação de massa, como os diversos canais de televisão e de rádio, bem como via mídias sociais e plataformas digitais que em muitos casos são importantes instrumentos de massificação da população. Atualmente, as redes sociais assumiram papel fundamental

nessa massificação, principalmente diante as inúmeras *fake news* e a velocidade em que as informações chegam às pessoas.

Ademais, o cotidiano profissional do Serviço Social também é permeado de contradições inerentes ao sistema capitalista e a correlação de força entre as classes e os diversos grupos sociais. O exercício profissional pode igualmente reforçar e reproduzir as relações de dominação e opressão, como fortalecer a luta contra as desigualdades sociais. Mesmo diante os desafios e limitações, a profissão possui muitas possibilidades de atuação.

Isso posto, a seguir será abordado o trabalho profissional da(o) assistente social em uma perspectiva libertadora e transgressora pautada na luta antirracista, antiLGBTfóbica, antimachista e anticlassista. As ações que serão relatadas foram desenvolvidas no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) localizado em uma cidade do interior paulista.

## **O CRAS em uma perspectiva libertadora e transgressora**

O CRAS é uma unidade pública estatal pertencente à Política de Assistência Social. Enquanto porta de entrada da população, oferta ações de proteção social básica através do seu principal serviço, o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). A equipe do CRAS é composta por assistentes sociais, psicólogas(os) e outras(os) profissionais de nível fundamental, médio e superior.

No PAIF são realizadas ações particularizadas e coletivas, de caráter preventivo, protetivo e proativo. De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009, p. 13), seus objetivos consistem em:

- Fortalecer a função protetiva da família, contribuindo na melhoria da sua qualidade de vida;
- Prevenir a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas;
- Promover aquisições sociais e materiais às famílias, potencializando o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades;

- Promover acessos a benefícios, programas de transferência de renda e serviços socioassistenciais, contribuindo para a inserção das famílias na rede de proteção social de assistência social;
- Promover acesso aos demais serviços setoriais, contribuindo para o usufruto de direitos;
- Apoiar famílias que possuem, dentre seus membros, indivíduos que necessitam de cuidados, por meio da promoção de espaços coletivos de escuta e troca de vivências familiares.

Quanto ao público<sup>23</sup> atendido no CRAS, em sua grande maioria, é composto por mulheres negras, pobres, mães solas, com filhos dependentes. Reflexo do racismo estrutural brasileiro e também do machismo e patriarcado que assolam o país. Mulheres que diante ao desemprego; trabalho informal, explorado e precarizado; baixa escolaridade; renda nula ou insuficiente; condições habitacionais precárias; moradia alugada ou cedida; insegurança alimentar; dificuldade de acesso aos direitos sociais e serviços públicos, se vêem obrigadas a buscar o atendimento na Assistência Social.

Apesar de ter sido aprovada em 2004, muitas pessoas desconhecem a Política de Assistência Social enquanto direito e confunde as ações do CRAS com assistencialismo e caridade. No atual contexto de pandemia devido a COVID-19<sup>24</sup>, a unidade pública em questão tem recebido inúmeras ligações telefônicas e mensagens no *WhatsApp* institucional de pessoas perguntando se estão sendo doadas cestas básicas. Observa-se uma incompreensão dos direitos sociais e humanos e o desconhecimento das legislações e de que os serviços, programas, projetos e benefícios públicos são mantidos através dos impostos pagos por toda sociedade.

Assim, o CRAS tem um importante papel informativo, socioeducativo e mobilizador, sendo imprescindível refletir com o público atendido sobre

---

<sup>23</sup> Dados obtidos através de observações empíricas e profissionais da coautora deste artigo, que é assistente social e trabalha no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) há 15 anos.

<sup>24</sup> O Ministério da Saúde, através da portaria nº188, de 03 de fevereiro de 2020, declarou emergência em Saúde Pública de importância nacional em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) e em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou como pandemia a doença causada pelo Coronavírus (COVID-19).

as expressões da questão social em decorrência do capitalismo, sobre as desigualdades sociais, sobre o machismo e patriarcado, sobre as políticas neoliberais e a necessidade urgente de uma reforma política, sobre a omissão e corrupção de grande parte dos(as) políticos que defendem as pautas e agendas da classe dominante.

Em oposição ao assistencialismo, Paulo Freire (2020) destaca a necessidade de colocar as pessoas em uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas, para que possam refletir sobre suas próprias condições de massificados, para a tomada de consciência e a inserção na história enquanto sujeitos e não espectadores, assumindo sua vocação natural de sujeito e não objeto. O autor propõe a participação livre e crítica da população e ações educativas criticizadoras enquanto força instrumental, política, psíquica e cultural.

O CRAS é um ambiente propício para tais ações, a própria Política de Assistência Social prevê o controle social através da participação popular em conselhos gestores e de direitos, fóruns, conferências e audiências públicas. A seguir, serão relatadas algumas ações realizadas em um CRAS localizado no interior paulista, em que foi possível realizar atendimentos individuais e coletivos em uma perspectiva educativa, libertadora e transgressora a fim de que as pessoas usuárias desse serviço também tivessem acesso à educação em direitos humanos na prática.

## **O CRAS no enfrentamento ao racismo, as desigualdades e opressões de gênero e classe social e as outras também**

Na referida cidade, no ano de 2013 a gestão municipal da Política de Assistência Social iniciou um processo de reordenamento em todos os serviços socioassistenciais, para tanto, contratou o Instituto Paulo Freire que realizou capacitações e supervisão técnica para as equipes. Foi um processo longo e árduo de mudança das ações ofertadas, bem como das concepções e compreensões quanto a política pública em questão.

A equipe do CRAS abordado neste artigo repensou o desenvolvimento de todas as ações. Assim como no método freiriano, trouxe o diálogo como

central, rompendo com a prática profissional em que a pessoa atendida se limitava a responder somente o que a(o) assistente social perguntava, seguindo um roteiro rígido e frio.

Buscou-se realizar tanto as atividades individuais e quanto as grupais de forma dialógica, através da escuta qualificada e da troca de saberes, utilizando perguntas chaves que permitissem a realização de reflexões críticas. Perguntas essas como, qual a sua cor/raça, em que na maioria das vezes as pessoas negras possuíam dificuldade em se reconhecerem enquanto negras, muitas esperavam que os(as) profissionais respondessem por elas, ou se declaravam como morenas, morenas claras, morenas escuras, mestiças, entre inúmeras terminologias.

Diante dessa dificuldade de se identificar enquanto negros(as), no próprio atendimento individual, as(o) assistentes sociais iniciaram um processo reflexivo crítico sobre a formação sócio-histórica brasileira, o longo período de escravismo, as políticas de embranquecimento e sobre o racismo estrutural, mas também começaram a ter a percepção de que não tiveram em sua formação na universidade ou na faculdade sobre as questões atinentes à construção da identidade étnico-racial, tão somente foram formados(as) para pensar os binômios capital e trabalho; burguesia e proletariado, mas não a estrutura racista, por exemplo, da sociedade brasileira.

De modo que nem a(o) assistente social em seu exercício profissional cotidiano entendia ser essa uma questão fulcral, isto é não dava a mínima atenção para o fato de que se estava atendendo uma pessoa negra (preta ou parda), as via apenas como uma pessoa que precisava ser atendida com dignidade, mas ao mesmo tempo a destituía de sua identidade étnico-racial para focar na social.

Nas ações coletivas, os assuntos debatidos foram trazidos pelos(as) próprios(as) participantes e através da análise dos dados registrados pelos(as) profissionais. Recorreu-se a arte e a cultura para facilitar o debate, lançado mão de instrumentos lúdicos, dinâmicas, jogos, brincadeiras, músicas, poesias e filmes, que facilitassem a discussão de forma crítica. Todas as ações foram planejadas e em algumas delas houve a presença das pessoas atendidas nas reuniões de planejamento. Apesar das ações estarem subsidiadas

em referenciais teóricos, durante as atividades utilizou-se uma linguagem simples e acessível, inclusive adaptando a metodologia de acordo com a idade e escolaridade do público alvo, com atenção para a participação de pessoas com deficiência.

Além dos conceitos, foram repensados os nomes das ações, ao invés de reuniões se utilizou os termos como oficinas, ações coletivas e comunitárias, acompanhamentos grupais. Para conversar sobre assuntos complexos, cada ação coletiva recebeu um nome criativo e chamativo, como, por exemplo, as oficinas sobre machismo, patriarcado, violência e sobrecarga da mulher foram intituladas de: “Tudo Eu!”, “Café, Batom e Prosa!”, “Mulher não gosta de Apanhar!”. As oficinas sobre conflitos e convivência familiar foram nomeadas de: “Pai e Mãe é tudo igual, filho não vem com Manual!”, “Complicadas e perfeitinhas, crianças de fase!”, “Dói, um tapinha não dói?”, “Pais versus filhos, quem vence esse jogo?”. Quanto a questão étnico-racial o título das oficinas foram: “Se eu te falar que a coisa tá preta, a coisa tá boa. Pode acreditar!”, “A periferia é uma mulher Preta!”.

Essa estratégia também foi utilizada por Paulo Freire (2010) que ao invés de escola, chamou de Círculo de Cultura, no lugar de professor(a) utilizou coordenador(a) de debates, renomeou a aula para o diálogo e ao invés de aluno(a), participante do grupo.

A partir do reordenamento dos serviços socioassistenciais no município em tela, um dos maiores desafios consistiu na adesão das famílias nas ações coletivas, haja vista que essas não mais possuíam o caráter obrigatório e de condição para recebimento de programas de transferência de renda, mas sim, de direito. Alguns e algumas profissionais mais conservadores(as) questionavam como que pessoas que não tinham o que comer em casa, que estavam com aluguel e tarifas de água e luz em atraso, com inúmeras preocupações iriam participar desses encontros. Como que alguém com fome conseguiria pensar e refletir de forma crítica.

Assim, desde o início, a preocupação foi sempre em acolher as pessoas de forma humanizada e horizontal. Cuidou-se tanto da ambientação do espaço físico, até da disponibilidade de atividades em salas distintas para as crianças que acompanhavam os adultos, além da oferta de lanches na chegada e na saída. Ainda, muitas oficinas aconteceram no período da noite

e em locais mais próximos das residências das famílias, como em escolas e no centro comunitário. Destaca-se que houve um número considerável de participantes, tiveram oficinas com a presença de mais de quarenta pessoas, entre adultos, adolescentes e crianças.

Grande parte dessas ações coletivas tiveram resultados e encaminhamentos importantes, desde falas críticas e conscientes, trocas de vivências e saberes, fortalecimento de vínculos e criação de redes de apoio comunitárias, socialização dos assuntos debatidos com outras pessoas que não participaram da atividade, mudança nas atitudes e no posicionamento em outros setores públicos, entre outros. Torna-se importante mencionar que como encaminhamento de um grupo de mulheres atendidas no CRAS, foi criado o Conselho da Comunidade do Sistema Penitenciário, que estava previsto no Código Penal, mas nunca havia sido efetivado e a pergunta que podemos fazer ou apenas de exercermos o ato de pensar. Qual é a cor sócio-étnico-racial destas mulheres (mães, esposas, namoradas, filhas e netas) que comporão esse conselho acima citado? Pode ser que elas tangenciem essa identidade, no entanto o sistema social e o prisional não. Ele sabe a cor de cada um que está lá dentro e porque está lá ainda, como disse Sergio Adorno (1994; 1996).

Diante o exposto, ratifica-se a afirmação feita por Paulo Freire (2020), que a posição natural das pessoas é de não apenas estar no mundo, mas com ele, é de travar relações permanentes com este mundo, que decorrem pelos atos de criação e recriação, ou como vai nos informar bell hooks em seu “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013) que a educação é libertadora e transgressora se estivermos prontos e atentos para ultrapassar barreiras sociais e fronteiras pedagógicas no nosso ato de aprender brincando, com ludicidade e crítica. E que através da educação é possível transformar hábitos de passividade para novos hábitos de participação, compreendendo a educação enquanto uma ação social coletiva, conflitiva, dialética, portanto dialógica e que implicava na atenção que damos aos sujeitos históricos e culturais que estão ali, posto que eles são portadores de nomes, de rostos, de histórias e de cores sócio-étnico-raciais distintas e iguais ao mesmo tempo. O fato é que são e deverão ser sempre gente aos nossos olhos e aos olhos dos outros.



## Considerações finais

Mesmo diante os desafios cotidianos inerentes ao sistema capitalista, o Serviço Social encontra inúmeras possibilidades de atuação fundamentada na educação libertadora e transgressora proposta por Paulo Freire, para o enfrentamento das desigualdades e opressões referentes às complexas redes sociais que são interligadas e interseccionadas estruturalmente pelo racismo, pelo machismo e pelo capitalismo de modo latente em nosso cotidiano.

Ao analisar o método freireano quanto à alfabetização de adultos, observou-se que muitas etapas entrelaçam com as ações realizadas no CRAS como, por exemplo, o diálogo enquanto aspecto fundante e primordial, estar junto com a população no planejamento, execução e avaliação das atividades, partir da realidade vivida para realizar as reflexões e intervenções, a apropriação de referenciais teórico-críticos, a definição do método e metodologia a ser utilizada, o registro (relatórios, lista de presença e fotos) das etapas da ação. E principalmente, a oferta de ações socioeducativas com o objetivo de efetivar os direitos sociais e humanos, bem como, a participação ativa, crítica e consciente da população nos espaços decisórios da sociedade. Além do fato de que a ação cotidiana e educativa dos(as) profissionais do Serviço Social é o de estabelecer como regra a necessária atitude de constituir uma cidadania de fato e de direito, não uma cidadania de papel, burocrática e desidentificada com a realidade vivida por todas as pessoas, assistidas e assistentes. Essa é uma transgressão feita diuturnamente que liberta e educa para mais ações com o fito de transpor as fronteiras e os limites postos também de modo permanente.

## Referências

ADORNO, S. e col. **A criminalidade negra no banco dos réus: discriminação e desigualdade no acesso à justiça penal.** Relatório de pesquisa. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 1994.

- ADORNO, S. **Racismo, criminalidade violenta e Justiça penal**: réus brancos e negros em perspectiva comparativa, Núcleo de Estudos da Violência – NEV – Universidade de São Paulo – USP, 1996.
- BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 9. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.
- FALEIROS, V. P. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2005.
- IBGE. **Dados educacionais**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20 maio 2021.
- IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil**. Disponível em: [Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – Ipea](#). Acesso em: 20 maio 2021.
- MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SARTRE, J. P. Prefácio. *In: Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 3-21.

# Educação e diversidade: um outro olhar!

*Tatiane Pereira de Souza (UNESP)*

*Geander Barbosa das Mercês (UNESP)*

## Introdução

**E**ste texto traz reflexões desenvolvidas a partir de estudos e pesquisas que se dedicaram à compreensão dos diálogos entre a sociedade e a educação. Se a educação é um fenômeno presente em todas as culturas, logo os grupos sociais concebem sua própria forma de educar, ensinar e aprender, segundo seus próprios modos de ser, viver e estar no mundo; por outro lado, em virtude do eurocentrismo, do racismo, do patriarcado e dos processos históricos de violação dos direitos humanos a população negra e LGBTQIA+, desenvolveram formas de resiliência e resistência frente a desumanização e a exploração social de seus corpos. Assim, as reflexões apresentadas aqui, buscam potencializar o pensar e o fazer quer educativo, quer pedagógico na sociedade, na escola ou universidade.

O que nos provoca nesse diálogo é a construção hegemônica e universal que fizeram da educação e da pedagogia, em seu sentido, mais clássico e euro-ocidental a sistematização da pedagogia surgiu na Grécia e forjou uma história mundial da educação, enquanto um fenômeno homogêneo e análogo no mundo. No entanto, essa noção advém do europeu que se colocou ao centro das narrativas epistemológicas, sociais, políticas e culturais em detrimento dos outros povos e culturas presentes nos demais continentes.

A tática imperialista de recontar a história a partir de sua lógica reflete não somente o etnocentrismo, mas, sobretudo a dominação racista, patriar-

cal e capitalista como projeto de alienação ainda em curso no universo euro-ocidental. Colocar esse debate em evidência é visibilizar as agruras de um centrismo que colocou à margem tudo aquilo que não é branco-centrado, heteronormativo e cristão ocidental. Esse pensamento baseado nos princípios da tríade de dominação – racismo, patriarcado e capitalismo – além de civilizar e esterilizar toda a Europa, se espalhou como pensamento e prática do imperialismo europeu dentro dos territórios conquistados e colonizados. Hoje é sabido o quanto tudo isso foi e é prejudicial para a consolidação de identidades e pertencimentos saudáveis. É essa estrutura violenta e violadora que alimentou e alimenta práticas repugnantes ao longo da história que, ainda fazem parte do pensamento social brasileiro povoado, sobremaneira pelas concepções discriminatórias advindas do eurocentrismo e da exploração eurocidental pelo mundo (KILOMBA, 2016a; 2016b; 2019).

Tais concepções presentes em todas as dimensões da vida social, sobretudo, dentro das instituições educativas, como a família, o estado, a igreja e a escola alimentam relações sociais, culturais e étnico-raciais abusivas e violentas. Portanto, falar de educação numa perspectiva plural, transgressora e diversa é trazer a necessidade da desconstrução de estigmas ensinados e aprendidos dentro das instituições sociais e escolares ao longo dos séculos. Para isso separamos alguns fatos ocorridos ao longo da história do mundo e do Brasil, que corroboram para o entendimento do quanto esse pensamento eurocentrado é nefasto e, ainda, influencia as práticas e saberes hierarquizantes e discriminatórios da sua gênese até os dias atuais entre grupos sociais.

## **Interlocuções da diversidade com a educação e a comunidade negra**

Os milhões de sepulturas espalhadas pela Europa, resultados da tirania do nazismo; a dizimação dos povos indígenas das Américas e da Austrália, o rastro destrutivo do apartheid, esse crime contra a humanidade – todos esses são como pergunta que flutua ao vento e não pára de nos assombrar: por que deixamos que tudo isso acontecesse?

Nelson Mandela, como Presidente da África do Sul, em discurso para as Duas Câmaras do Parlamento do Reino Unido, em sessão conjunta, em 11/07/1996.

Quando se fala de raça, pertencimento étnico-racial, de gênero e sexualidade, logo acionamos uma memória negativa dessa diversidade presente na sociedade. A perspectiva produzida sobre as diferenças e a diversidade na sociedade foi meticulosamente ridícula e estéril diante de olhares de grupos branco-cêntricos, elitistas, machistas e dominantes. Muito embora, há um vasto arcabouço teórico que nos possibilita discutir tais concepções, inicialmente escolhemos mostrar em fotos alguns fatos históricos e seus delineamentos e desdobramentos dessa tríade da dominação ocidental: racismo-patriarcado-capitalismo que ainda hoje alimenta o imaginário social, as relações, os dispositivos e as instituições sociais, são eles:

## O racismo



Quadro retrata a “Aplicação do Castigo do Açoite”, do francês Jean-Baptiste Debret no Brasil. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/07/exposicao-de-tela-sobre-tortura-a-escravos-provoca-crise-em-orgao-paulista.shtml>



O assassinato do norte-americano George Floyd morto, em maio de 2020, na cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos, após ser sufocado por mais de nove minutos por Derek Chauvin, ex-policial que foi considerado culpado, a sentença de sua condenação será divulgada em junho de 2021. Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/04/20/juri-conclui-julgamento-de-ex-policial-que-matou-george-floyd-nos-eua>

## Casos de homofobia, machismo e feminicídio na sociedade

veja.abril.com.br/mundo/governo-da-russia-alimenta-intolerancia-e-homofobia-no-pais/

RADAR RADAR ECONÔMICO POLÍTICA ECONOMIA SAÚDE MUNDO CULTURA ACERVO ASSINE BUSCA

**veja**

O professor Lyosha Gorshkov Reprodução/Twitter

“Fui abordado por agentes do serviço secreto que tentaram me recrutar para que eu reportasse outros homossexuais”, conta, dizendo que sofreu muitas ameaças, principalmente depois que um artigo escrito por um neonazista exigindo sua demissão da universidade foi publicado.

“Grupos homofóbicos e neonazistas começaram a me seguir, eu recebia muitas ameaças por telefone e nas redes sociais”, afirma o professor, que já havia sofrido dois ataques anos antes, ao ser abordado na rua e espancado com tacos de beisebol, socos e chutes. “Se eu não fugisse corria grandes riscos de sofrer mais violência e até de ser assassinado”, diz.

ib.scorecardresearch.com...

Fonte: <https://veja.abril.com.br/mundo/governo-da-russia-alimenta-intolerancia-e-homofobia-no-pais/>



Luana Barbosa dos Reis, negra, pobre e lésbica, morta, após ser espancada, na frente do filho de 14 anos, por policiais militares de Ribeirão Preto (SP) 9 de abril de 2016. Fonte: <https://catracalivre.com.br/cidadania/morta-apos-ser-espancada-por-policiais-peticao-pede-justica-para-luana-barbosa-dos-reis/>

Tal realidade explicitada nas imagens, afetam a comunidade negra, que é atravessada pelas diversidades e formas plurais de coexistir no mundo, pessoas negras diversas em suas múltiplas identidades e papéis sociais que desempenham e que são atravessadas por marcadores sociais da diferença: como classe, gênero e outros.



A morte de mulheres cis e trans já pode ser considerada pela lei como feminicídio, infelizmente no Brasil, a taxa de assassinatos de mulheres, cis, trans e travesti já eram altíssimas, com a pandemia esse quadro se agravou significativamente. Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/sp-registra-morte-de-trans-como-feminicidio-pela-primeira-vez-mas-visibilidade-do-crime-ainda-desafio-23709616>

Sendo assim, infelizmente, as imagens explicitadas acima, além de odiosas, mostram as práticas cruéis e criminosas que foram desenvolvidas ao longo da história mundial, ações essas alimentadas por perspectivas, pensamentos e pseudo-teorias científicas a serviço da normatividade europeia imposta, ao longo do século XV com as grandes navegações marítimas e a expansão dos estados nacionais europeus, como modelo universal de civilização e humanidade a serem seguidos e copiado.

Pensando com Angela Davis (2016) e bell hooks (2013), a condição de inferioridade dos grupos sociais subalternos, da população negra e LGBTQIA+ está atrelada aos conceitos étnico-racial, gênero, sexualidade e classe e deve ser considerada por um conjunto de práticas e pensamentos que atingem e vitimizam esses corpos reconhecidos como diferentes e fora dos padrões heteronormativos do eurocentrismo ocidental. Infelizmente, o olhar que a sociedade lança para esses grupos determina as condições de vida e de realidade social dos mesmos. Conseqüentemente, a escola e a educação, que dentro e fora dela se vincula, pode, reproduz e produz uma série de violências contra esses corpos e suas existências nas sociedades.

Por isso, a educação que queremos precisa ter a equidade como princípio, que corrobora para a instauração de novos pensamentos e comportamentos, que combatam a expressividade e a produção de práticas sociais e processos educativos machistas, racistas, sexistas e binários na sociedade. Diante disso, entendemos as relações étnico-raciais entre negros, brancos e não-negros; as relações de gênero e sexualidade entre homens, mulheres, pessoas trans, não binárias e todas as outras diversidades, como construções sociais frutos da produção da realidade social, não oriundas do fenótipo ou anatomia dos corpos do ponto de vista (Bio)Lógico.

Nesta perspectiva, a colonização e o imperialismo europeu trazem consigo duas questões, sendo a primeira o aspecto religioso atrelado a figura de um único deus salvacionista; e a segunda, de ordem filosófica vinculada a ideia de que somente os brancos (europeus) eram dotados de racionalidade, conseqüentemente de humanidade (RAMOSE, 2011). Desta forma, eles acionam essas categorias para pensar as estruturas e instituições sociais, sobretudo, a Educação do ocidente, vilipendiando



todo processo oriundo da pluriversalidade<sup>25</sup> de outras formas de saber (RAMOSE, 2011).

Infelizmente esse pensamento, fruto das articulações estruturais de poder, ainda alimenta as práticas sociais e educativas dentro e fora do espaço escolar. Discutir as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade a partir da educação e sua interlocução com a comunidade negra é trazer à tona tanto a conceituação dos termos pela teoria social, quanto a presença da concepção africana dessa diversidade que pode ser acionada via itans, narrativas salvaguardadas, nos Terreiros de Candomblés e em histórias de outros territórios da espiritualidade afro-referenciada e sua relação de existência e resistência para reterritorializar a cultura, como aparece nas Congadas. Ao acionar os itans como base para o diálogo estamos propondo um outro olhar para a construção dos saberes e do conhecimento. Os estudos de Juana E. Santos (2008) conceituam os itáns como:

A palavra *Nàgô itán* designa não só qualquer tipo de conto, mas também essencialmente os *itán àtowódówó*, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra, particularmente pelos *babaláwo*, sacerdotes do oráculo *Ifá*. Os *itán-Ifá* estão compreendidos nos duzentos e cinquenta e seis “volumes” ou signos chamados *Odi*, divididos em “capítulos” denominados *esse*” (SANTOS, 2008, p. 54).

A narrativa do itán aciona e mobiliza os conhecimentos vinculados aos candomblés de origem iorubana, mas, cabe mencionar ainda que os itáns podem ser estórias vinculadas ao cotidiano como aponta a própria etimologia da palavra (BENISTE, 2001), para Póvoas (2002) o itán é como “uma história, qualquer história; um conto” (PÓVOAS, 2002, p. 143), ou seja, desvinculadas de uma narrativa espiritual. Vinculada ou não a espiritualidade o que nos interessa é que o itán é transmitido pela história oral e representa fontes de conhecimento para a comunidade iorubana.

---

<sup>25</sup> Pluriversalidade é um conceito cunhado por Mogobe Ramose para se referir a diversidade de coexistências de filosofias e saberes entre os povos do mundo. A filosofia está presente no mundo todo e assim como a educação é um fenômeno presente em todas as culturas e civilizações humanas (RAMOSE, 2011).

Nesse sentido, a oralidade é acionada como base crucial da construção da sabedoria dos povos africanos e de seus descendentes.

A partir da oralidade podemos acionar todo um universo vinculado aos saberes impressos pelo corpo, em outras palavras, entre o dito e o não dito, a gestualidade, a palavra falada, o silêncio e toda performance do corpo. Entendemos ainda que todo esse movimento que envolve o corpo, carrega em si, um dos maiores patrimônios da comunidade africana, a memória viva, ou seja, sua tradição, sua história e seu modo de ser, ter e estar no mundo, construindo saberes e vivências. Entender a memória como um mecanismo vivo (VANSINA, 2010), nos possibilita acionar o axé (a força vital) que transita e transmuta os corpos.

Entender a dinâmica dos corpos é perceber as inúmeras violências que a educação euro-ocidental imputa para comunidades não brancas e heteronormativas. Passeron e Bourdieu (1992) já apontaram para esse problema, grosso modo, se um grupo ou segmento social não tem seus valores validados pela comunidade, eles não serão tratados como iguais e isso pode abrir margem para inúmeras violências, incluindo a violência simbólica como expõem os autores. Para Vanda Machado:

O despertar de uma sociedade verdadeiramente digna exige a formulação de uma andropolítica que reconheça na pulsão das culturas uma contraposição aos efeitos anticivilizatórios que investem na hierarquização que distingue continentes, etnias, pessoas e religiões [sexualidades] (MACHADO, 2010, p. 1).

Estamos longe de avançar nesse debate, mas, fica a inquietação, é preciso descolonizar essa pretensa autoridade eurocêntrica que busca estrategicamente validar a construção do conhecimento aniquilando outras formas de narrativas, filosofias, epistemologias e existências. Entender a educação como um palco de debate antirracista é antes de tudo, uma provocação à própria construção social, cultural e econômica do Brasil, haja vista que as escolas reforçam e contribuem tanto para a difusão e perpetuação dos racismos à brasileira, quanto para as formas correlatas de discriminação de gênero, sexualidade, religiosidade, econômica e, conseqüentemente, a social.

Ao discutir o racismo à brasileira não podemos perder de vista, que essa construção se transmutou em inúmeras subcategorias como, por exemplo, o racismo cognitivo-simbólico-semântico construído no Brasil, abordado pelo livro “Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira” do Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca (2012), dentre outras dimensões do racismo, como o epistemológico que não oportuniza a valorização e construção do conhecimento nas perspectivas de raiz africana, que as escolas e universidades precisam acionar, para o cumprimento da obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/1996 alteradas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008).

## **Diálogos educativos, emancipatórios e transgressores**

“O racismo anti-negro funciona da  
mesma maneira que um vírus”

*Achille Mbembe (2020).<sup>26</sup>*

Quando se trata de população negra as relações étnico-raciais é proeminente, pois antes de quaisquer outras características o preconceito de marca advindo do racismo evidencia negativamente as características de fenótipo estabelecidas pela negritude na corporeidade da população negra, composta segundo o IBGE, por pretos e pardos. Quanto mais o corpo comunica negritude, mais alvo é da segregação social e da rejeição às oportunidades. Quanto mais esse corpo comunica as diferenças e interseccionalidades de gênero, sexualidade, classe, raça e geracionalidade em si e para com o outro, mais violência ele sofre, sobretudo, dentro dos espaços escolares e educativos e pedagógicos.

As diferenças e diversidade não são reconhecidas para a valorização, por isso pensar em territórios negros é fundamental para fazer emergir outras

---

<sup>26</sup> É filósofo africano autor de várias obras expressivas, esta citação está presente na entrevista publicada em Philosophie Magazine no dia 11/06/2020, o texto está disponível em <https://kalinka.com.br/textos/34>

formas educativas. De um lado a luta contra a dominação racial, capitalista e patriarcal, de outro o engajamento político que mantém a educação e transmissão das tradições culturais e religiosas, dos saberes, sabores e fazeres ancestrais e contemporâneos de um povo que escolheu o bem viver e a resistência para fazer prevalecer o direito à vida. Nesse sentido, falar de educação em territórios negros, nos faz retomar um debate do direito à educação e da justiça social, curricular e epistemológica dentro e fora dos espaços escolares.

Quando analisamos as orientações e legislações que colocam a importância e a presença da educação das relações étnico-raciais, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, das discussões sobre os direitos humanos e das relações de gênero e sexualidade, como componentes de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino no país, o que fica evidente é o sentido amplo da equidade, sobretudo, o princípio do acesso aos direitos iguais da vida social e aos bens sociais que foram negados a população negra e diversa durante e após a escravidão no Brasil. Por isso, falaremos de dois sentidos do processo educativo como direito à educação: primeiro, a necessidade desse debate e desse conteúdo no ambiente escolar para descolonizar pensamentos e práticas opressoras; segundo, a necessidade de trazer outras formas de educação presentes nos territórios negros da cultura e da religiosidade negra no Brasil que potencializam nossa humanidade, por meio de suas práticas e visões de mundo.

É preciso descolonizar saberes e, com Paulo Freire (2005) e bell hooks (2013), podemos pensar numa concepção de educação que ao invés de oprimir e discriminar, crie processos educativos e práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos envolvidos pelo processo de ensinar e aprender.

De acordo com Paulo Freire (2005) bell hooks (2013), há diferentes modos e jeitos de ser, pensar, aprender, ensinar, educar e educar-se no mundo. Essas experiências vividas na congada e a expressão dos(as) congadeiros(as) em busca de conhecer melhor a realidade em que vivem e superar as opressões, permitem que se diga com Paulo Freire (2005) que no seu interior ocorre uma pedagogia própria dos oprimidos. Existe uma pedagogia própria da congada que é pautada na oralidade, e em larga medida,

dialoga com os ritos e filosofias construídas a partir dos saberes estruturados na corporeidade, cujo objetivo é preservar a memória e, também, criar e preparar os(as) congadeiros(as) para enfrentar as opressões da realidade social (SOUZA, 2012; 2018).

Assim, conforme Freire (1996), podemos definir a educação como um processo permanente que se dá em vários espaços, de acordo o modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam através de processos educativos promovidos e vivenciados pelos próprios participantes do grupo, que interagem e trocam experiências construindo significados, a partir das práticas sociais, do convívio e do relacionamento entre pessoas. O que ocorre na Congada são processos educativos desencadeados nas interações e nas relações dos mais e menos experientes no intuito de educar para a vida, instruir para os rituais e contar a história da Congada e de seus antepassados e ancestrais (SOUZA, 2012).

Nesse universo ocorrem processos como os sugeridos por Freire (1996), na Pedagogia da Autonomia, ao afirmar que: “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p. 15), vai além da transmissão mecânica, bancária e formal, formar é construir juntos para a vida. Nesse sentido, o entender dos(as) congadeiros(as) mais velhos coincidem com o de Paulo Freire (1996) ao considerar que formar, que um dos papéis da congada, é construir para a vida, formar pessoas por meio do fazer, do vivido, das experiências e/ou vivências do cotidiano da vida na sociedade; educar para sobreviver, mas viver na realidade (SOUZA, 2012; 2018).

Do mesmo modo, como podemos observar a partir de Vanda Machado (1999), a educação dentro dos terreiros também envolve a oralidade, o corpo, a memória como fontes dos saberes e das práticas educativas em que a tradição preserva as experiências vividas e os relatos sobre a ancestralidade. Diante disso, a memória e a oralidade se revelam como formas de aprender o passado para as comunidades de terreiro e as congadeiras. Grupos que mobilizam a memória para a construção da identidade da comunidade, que tiverem suas tradições solapadas ao longo da historiografia nacional.

Educar e aprender são processos e práticas de ensino-aprendizagem que envolvem a transmissão do saber, a conscientização das realidades vividas pe-

las pessoas, convivência, o respeito às diferenças, a formação humana, a construção e a produção de saberes, memórias, sentidos, significados e, sobretudo o diálogo ininterrupto com a vida (FREIRE 2005, 1996; SOUZA, 2012).

Para bell hooks (2013) a educação precisa trazer uma percepção crítica da realidade social para a partir disso desconstruir práticas educativas hegemônicas e opressoras e, ainda, construir ações transformadoras que contribuam para o projeto político da sociedade a partir das diferentes visões de mundo dos grupos sociais. Nesse sentido, é preciso uma pedagogia engajada capaz de “fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir [esse] é um objetivo central da educação transformadora” (hooks, 2013, p. 56), que também propõe mudanças no currículo e na estrutura pedagógica do ensino, da pesquisa e extensão.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 273).

Conceber a educação como prática da liberdade como salienta Freire (2005) e hooks (2013), nos faz pensar na educação como um fenômeno pluriversal capaz de educar pessoas para conduzir suas próprias vidas e exercitarem suas cidadanias e transgredirem com a hegemonia imposta pela lógica heteronormativa e eurocêntrica.

## Palavras finais

Que nossas pedagogias ecoem uma educação sólida e equânime contra a opressão, saudável e frondosa, tal como as folhas vistosas e as raízes fortes do baobá em África!

Por fim, que tipo de educação você quer engendrar, uma educação que aliena ou que emancipa? Que liberta ou que aprisiona? Compartilhamos dessa visão para que mais pedagogias possam aflorar como possibilidades educativas, políticas e formativas.



A árvore do baobá pertencente à flora do continente africano, árvore grande e numerosa que representa também a sabedoria de geração a geração, testemunha dos tempos imemoriais da humanidade, símbolo de mitos e pensamentos da espiritualidade e religiosidade. Fonte: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>

## Referências

- ARENDDT, H. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BENISTE, J. **Dicionário Yorubá Português**. Editora Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- FONSECA, D. J. **Você conhece aquela?** A piada, o riso e o racismo à brasileira. Editora: Selo Negro (Summus Editorial), São Paulo, 2012.
- FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KILOMBA, G. A máscara. **Cadernos de Literatura em Tradução (USP)**, São Paulo, n. 16, p. 172-180, 2016a.
- KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento:** uma palestra-performance de Grada Kilomba. 2016b. Tradução: Jessica Oliveira. Disponível em <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>
- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação:** Episódios de racismo cotidiano. Acesso em: 19 maio 2021. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MACHADO, V. **Ilê Axé:** vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. Salvador: EDUFBA, 1999.
- MACHADO, V. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. *In:* SOUZA, F.; LIMA, M. N. **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: [http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira\\_cIII.pdf](http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira_cIII.pdf). Acesso em 19 de mai. 2021.
- MACHADO, V. Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias. *In:* VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 6. 25 a 27 de maio de 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador: UFBA, 2010. Disponível em <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24929.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.
- MBEMBE, A. **Necropolítica.** 3. ed., São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOORE, C. **Racismo & Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- PÓVOAS, R. C. **A fala do santo.** Ilhéus: Editus, 2002.
- SOUZA, T. P. **Áfricas: Processos Educativos Presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas.** Dissertação de mestrado. São Carlos: UFS-Car, 2012.
- SOUZA, T. P. **Permanências Africanas no Congado Brasileiro.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Araraquara: UNESP, 2018.
- VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In:* KI-ZERBO, J.(co-ord.) Metodologia e Pré-História da África, **História Geral da África.** Brasília: UNESCO, 2010.



# Formação de Professores – Identidade Racial e Racismo

*Roseli Vaz de Almeida (UEPG)*

## Introdução

O motivo pela abordagem dessa pesquisa é a busca de conhecimento através das reflexões de pesquisadores da área, pois sendo este assunto complexo e instigante temos que sempre estar em busca de novos horizontes.

Este artigo visa trazer reflexões sobre a importância das discussões acerca da identidade racial e racismo em sala de aula, e como essas reflexões podem tornar o professor de línguas mais ciente de seu papel como educador, pois sendo o professor mediador de conhecimentos é necessário que o mesmo tenha condições de proporcionar aos seus alunos meios para que eles tenham uma visão crítica no que se refere à identidade racial e ao racismo, e para que esse professor obtenha esses requisitos é preciso que ele faça reflexões críticas sobre como este tema está sendo inserido e discutido em sala de aula com seus alunos.

A pergunta apresentada neste artigo – Como as reflexões sobre identidade racial e racismo podem tornar o professor de línguas mais ciente do seu papel como educador? – faz-nos refletir e pensar criticamente sobre como essa prática está sendo desenvolvida e o que fazer para a obtenção do sucesso na trajetória do papel do professor como educador.

A partir desse contexto, a abordagem sobre o tema nesse artigo se faz importante pela dificuldade que o educador tem em pautar esse assunto

em sala de aula, e justifica-se pela extrema relevância que o assunto representa, pois está presente diariamente em nossa sociedade, e por muitas vezes a construção sobre esse tema é equivocada e superficial. Portanto é necessário que nos cursos de formação de professores, essa questão de identidade de raça e racismo, seja orientada e fundamentada enfaticamente.

O objetivo central dessa pesquisa é a reflexão através das abordagens dos pesquisadores com os pontos relacionados à identidade de raça e racismo em sala de aula e suas implicações na formação do professor de línguas, e o seu desempenho como educador. A metodologia aplicada foi à bibliográfica, embasada por teóricos como FERREIRA (2015), FERREIRA (2016), RYAN (2006), DIXSON (2006), BURKE (2009), SENE (2017) que foram de extrema importância para a realização do trabalho que aqui se expõe.

As discussões acerca de identidades de raça e racismo adquiriram um papel importante na sociedade, pois é através dessas discussões que podemos fazer reflexões pertinentes, com relação aquisição da identidade de raça e racismo.

A definição de identidade segundo BURKE (2009), é um conjunto de significados que define alguém enquanto desempenha algum papel na sociedade. BURKE (2009, p. 3) afirma ainda que compreender uma identidade social é buscar interpretar como essas múltiplas identidades se relacionam em cada indivíduo, ou seja, como se relacionam com o comportamento, pensamentos e emoções, com o todo e a sociedade.

FERREIRA (2016, p. 21) entende a identidade como construída e reconstruída, tanto social como historicamente, não como uma via de mão única, sendo que (re) construção é uma construção continua e interminável, no qual é percebido por meio das diferenças, a partir da visão do Outro. Esse outro que a autora menciona não é somente o negro, mas reflete sobre o Outro branco, sendo que não há outro meio de refletir se não problematizar o assunto e levar para os cursos de formação, para que tanto professores negros e brancos possam refletir sobre sua posição na sociedade.

Essa construção de identidade se dá através das relações com o outro dentro da sociedade, pois somos pertencentes de características e desejos semelhantes. Partindo desses pressupostos podemos dizer que a aquisição

da identidade do indivíduo depende de como ele se vê diante da sociedade, e que para esse sujeito se apodere de sua identidade é necessário de que ele se sinta parte desse contexto.

Assim os cursos de formação de professores de Línguas é um ponto importante para que professores tenham meios de compartilhar conhecimentos e questionamentos com relação à sua prática dentro da sala de aula com relação à construção de identidade de seus alunos, pois o meio escolar é onde se percebe as diferenças e por fim onde se propagam a discriminação, seja ela social, de raça ou gênero.

GOMES (2003, p. 170) aponta que a escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Sendo assim, cabe ao professor adquirir e promover meios de ajudar esse sujeito a se ver dentro da sociedade da qual faz parte, com seus direitos e deveres. Porém para esse sujeito, esses pertencimentos ficaram fora do seu alcance durante muito tempo, devido aos fatores históricos e sociais construídos durante séculos, ou seja, o racismo e o preconceito que se perpetuaram até os dias de hoje.

Então, atualmente vê-se uma preocupação constante com a questão de aquisição de identidade, ocasionado talvez pela displicência que foi dado aos jovens durante muito tempo, principalmente daqueles jovens que não tinham oportunidade de se verem e de serem vistos como sujeitos atuantes dentro da sociedade.

O artigo proposto está dividido em quatro seções: A primeira seção apresentada, **Narrativas Autobiográficas como ferramenta na construção da prática pedagógica** discursa sobre como as narrativas autobiográficas se encontram como um instrumento importante, para que possibilite aos professores de línguas refletirem sobre como suas vivências de vida, e de como essas experiências possam contribuir para sua prática pedagógica em sala de aula.

A segunda seção **(Re) centralizando a raça através da teoria racial crítica**, a partir das pesquisadoras Ryan e Dixson, aborda sobre como o professor pode repensar a sua prática pedagógica para (re) centralizar a

raça, por meio da teoria racial crítica, levando o mesmo para uma reflexão crítica a partir de suas próprias experiências e crenças relacionadas à raça.

A terceira seção Discussões sobre raça e racismo em sala de aula, traz a importância de se discutir sobre esse tema em sala de aula, pois através dessas discussões podem-se desconstruir estereótipos e ideias preconcebidas com relação à questão a raça e racismo.

A quarta e última seção, **O professor e o seu papel como educador**, aborda a questão do professor como agente de conhecimento e da importância desse profissional na formação e na aquisição da identidade racial de seus alunos.

## **Narrativas Autobiográficas como Ferramenta na Construção da Prática Pedagógica**

De acordo com FERREIRA (2015, p. 136) os cursos de formação de professores de Línguas podem colaborar para que os futuros (as) professores (as) tenham uma formação que inclua o discurso das diferenças de forma reflexiva e sem exclusão. A autora em seu artigo faz uma análise através das experiências vivenciadas por professores por meio de narrativas autobiográficas, trazendo relatos sobre situações de racismo.

Outra autora que compartilha do mesmo pensamento, FERREIRA (2016, p. 21), percebeu que o curso de formação com temática racial visa tanto o aprimoramento da prática pedagógica do profissional, como nos estudos da linguagem, e na linguística aplicada, oportunizando ao professor, meios de dialogar com teorias recentes como: letramento, multiletramentos, teoria racial crítica, contribuindo assim para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula.

Percebe-se então que as narrativas são ferramentas importantes, para que o professor faça reflexões a respeito de sua prática, pois acaba trazendo à tona situações de racismo vivenciadas em sala de aula, que em um primeiro momento não é significativo, porém se o professor não tomar uma posição cautelosa e mediadora diante de tais situações, tende a reforçar essa prática discriminatória.

Sendo assim, com as discussões feitas durante os cursos, o professor tem então a possibilidade de repensar criticamente e com mais profundidade sobre as questões de raça e racismo. FERREIRA (2015, p. 150) pontua que os participantes do curso compreenderam que, para desconstruir formas racistas de pensar, é preciso ler, discutir, refletir sobre, propiciando então a profundidade da discussão e entendimento do tema pelos professores.

## Centralizando a Raça através da Teoria Racial Crítica

RYAN e DIXSON (2006) apontam em seu trabalho sobre repensar a pedagogia para (re) centralizar a raça, usando a teoria racial crítica para levar os profissionais para uma reflexão crítica sobre suas próprias crenças e experiências relacionadas à raça. As autoras trazem questões importantes para discussão: a língua como forma de poder, a Branquidade como propriedade, e também a ideologia de não ver cor (*colorblind*), todos esses fatores apresentados em seu trabalho colaboraram para podermos repensar sobre a forma de trabalharmos as questões de raça e racismo em sala de aula, levando em consideração a Teoria Racial Crítica como forma de desconstruir o privilégio branco.

De acordo com as autoras o privilegio branco está presente na sociedade, em particular nas instituições controladas por Brancos, incluindo universidades, aumentando assim o valor que é adicionado ao branco. E para que esse conceito seja desconstruído RYAN (2006) define que:

É importante, para todos/as os/as professores/as em pré-serviço e em serviço, especialmente aqueles de nós que assumimos as questões de raça e racismo como parte de nosso projeto pedagógico, considerar as formas pelas quais nós participamos e promovemos, ainda que tacitamente o privilégio branco (RYAN, DIXSON. 2006, p. 120).

Quando a autora menciona que implicitamente, ou seja, sem percebermos participamos para que se perpetue o privilegio branco, ela nos faz

refletir sobre como estamos envolvidos na nossa prática pedagógica e de como essa prática está sendo construída.

## **Discussões sobre Raça e Racismo em Sala de Aula**

SENE (2017, p. 16) aponta a importância de incluir os temas sobre identidades de raça, gênero e sexualidade nas problematizações em sala de aula, para contemplá-las de forma mais saudável e respeitosa a autora atenta ainda para a complexidade e o desconforto que temáticas como: identidade de raça, gênero e sexualidade, podem ocorrer com as discussões em sala de aula.

Porém, como os pesquisadores da temática e a própria autora aponta que é necessário que se faça a abordagem do assunto, pois possibilita que se desconstrua essa forma de pensar preconcebida das pessoas em relação a esse tema, uma vez que existe uma negação de que o racismo existe no Brasil.

SENE (2017) afirma que:

Se faz importante compreender que as salas de aula estão sendo cada vez mais habitadas por pessoas diversas, e, com isso, é significativo que as/os docentes observem quais discursos estão sendo, cada vez mais (re)forçados e naturalizados nesse meio. A fim de evitar que determinados discursos possam gerar qualquer tipo de desconforto, exclusão, violência e sofrimento para aquelas e aqueles que se encontram no espaço escolar (SENE, 2017, p. 18).

Entende-se então, que cabe ao professor ser o intermediário que levará aos alunos questões para serem discutidas e refletidas, permitindo assim que os mesmos façam suas considerações em como eles se percebem com relação a sua identidade de raça, e também como sujeitos integrantes da sociedade.

A escola é o local em que se percebem situações que podem levar tanto as práticas de racismo, como a desconstrução dessas práticas racistas. Então cabe a escola proporcionar aos profissionais meios de serem portadores de práticas que desconstruam tais situações que perpetuam o racismo.

## O professor de línguas e seu papel como educador

O papel do professor de línguas como educador se faz importante para que o mesmo conduza de forma apropriada e eficaz as questões de identidade racial e racismo em sala de aula, pois esse tema por vezes fica camuflado, seja, pela falta de interesse por parte da escola que não acha relevante discutir sobre identidade racial e racismo, ou pelo despreparo do profissional em abordar um tema considerado por muitos complexo para ser discutido em sala de aula com os alunos.

Porém, o aluno deve ser colocado frente a essas discussões, para que ele faça suas próprias considerações sobre sua identidade de raça, e também para que os mesmos possam explorar as questões sobre as práticas de racismo, que são enfrentados por muitos, tanto nas escolas como na sociedade. O educador pode abordar o tema de uma maneira que seus alunos compreendam que tais práticas não devam ser propagadas, pois somos todos diferentes, e essas distinções não nos tornam inferiores ao outro, mas sim seres distintos e únicos.

## Considerações finais

Ao considerarmos os estudos aqui apresentados pelos teóricos, sobre como as reflexões sobre identidade de raça e racismo podem tornar o professor de línguas ciente do seu papel como educador? Nos levam para uma reflexão mais profunda sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação.

Em nossas escolas percebe-se a dificuldade que os professores têm em abordar a temática sobre a identidade racial e racismo em sala de aula, seja pelo discurso de negação (de que racismo no Brasil não existe), ou pelo material pedagógico, pois o tema é pouco explorado.

Por isso se faz necessário que os profissionais sejam participantes ativos de cursos de formação de professores que debatam sobre o assunto, pois as discussões e estudos realizados durante esses cursos dará a possibilidade ao docente de refletir e repensar sobre a questão da identidade racial e racismo, e também sobre sua prática pedagógica em sala de aula.

A reflexão permite que o professor tenha uma visão crítica sobre o tema identidade de raça e racismo, e por consequência leve seus alunos a serem também sujeitos críticos no que se refere a sua identidade de raça.

Concluiu-se então que os apontamentos feitos neste artigo sobre as reflexões acerca da identidade de raça e racismo, e a ciência do papel do professor como educador são pertinentes no contexto atual, pois o preconceito e a discriminação estão presentes em nossa sociedade, e com isso a nossa preocupação se torna constante com relação ao entendimento do aluno no que se refere à aquisição da sua identidade de raça.

## Referências

BURKE, P. J.; STETS, J. E. **Identity theory**. Oxford University Press, New York, 2009.

FERREIRA, A. J. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**, Campinas: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, S. A. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

RYAN C. L.; DIXSON A. D. Repensar a Pedagogia para (Re) Centralizar Raça; Algumas Reflexões. *In*: FERREIRA, A. J. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SENE, R. A. R. **Identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes**. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.



# Formação docente para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: experiências da Residência Pedagógica e do PIBID da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA

*Cidinalva Silva Câmara Neris (UFMA)*

*Tatiane da Silva Sales (UFMA)*

## Introdução

**E**ste artigo tem como objetivo relatar as experiências da formação de professores para exercício da lei 10.639/2003<sup>27</sup> a partir da articulação dos conteúdos teóricos e recebidos pelos licenciandos da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA (Liesafro-UFMA), com as práticas realizadas através dos programas Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvidos nos de 2018 a 2019.

Destacamos desde já que a RP e o PIBID são experiências significativas que proporcionam aos licenciandos o aperfeiçoamento da formação inicial recebida na graduação, integrando-os, desde os períodos iniciais do curso, às realidades concretas enfrentadas pela educação básica brasileira. Interação essa que pode levá-los a compreender, de forma mais ampla, os desafios de colocarmos em prática uma educação realmente emancipatória, antirracista e que promova a construção de sociedades democráticas onde a contribuição da população negra seja conhecida e reconhecida.

Desde de 2003, com a Lei nº 10.639/2003, regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tornou-se obrigatório no Brasil, buscando:

[...] cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como

nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p. 1).

No entanto, temos percebido pelas experiências possibilitadas pela RP e pelo PIBID, que ainda são muitos os desafios para que essa legislação seja efetivamente tratada com o rigor, a seriedade e a complexidade necessárias, particularmente, na formação de professores/as nas instituições de ensino superior, um evidente descumprimento do preconizado pelo parecer do CNE sobre a lei 1. 639/2003:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (Brasil 2004, p 2-3. grifo nosso).

Sem dúvidas, a formação de professores deve partir da problematização do currículo hegemônico, impulsionando questionamentos aos sistemas de ensino e às instituições educacionais quanto a aspectos que têm sido negligenciados na formação de professores nas universidades e, em consequência, impactado negativamente em sua atuação na educação básica.

Desse modo, o epistemicídio da população negra, percebido na ausência dos saberes da população negra na educação escolar; a baixa representatividade de autores e autoras negros e negras nas leituras obrigatórias dos cursos de licenciatura e na educação básica; as práticas pedagógicas e concepções epistemológicas eurocentradas; a folclorização da cultura afro-brasileira e africana; a falta de questionamento da estrutura racista da sociedade brasileira e naturalização das relações étnico-raciais que excluem a população afro-brasileira; e negação do racismo, observável na formação ofertada pelas licenciaturas, revelam a falta de interesse das instituições de ensino superior em superar o racismo estrutural, as múltiplas desigualdades e exclusões que marcam a existência da população negra brasileira.

É exatamente voltada para este foco, que a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA foi fundada em 2015, visando uma formação de professores que problematize as estruturas da sociedade brasileira, fundamentadas em hierarquias raciais e sociais, e que coloque a História do continente africano e suas múltiplas relações com o Brasil como elemento central da formação de professores e não como conteúdos transversais, praticando assim uma formação de professores que preconiza a justiça curricular, considerando ser:

[...] fundamental desestabilizar o currículo eurocentrado para que a diversidade étnico-racial seja contemplada e para que o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja estruturante das práticas curriculares em direção à justiça curricular (REGIS; NERIS, 2019, p. 994).

Nessa mesma direção, a Residência Pedagógica e o PIBID da LIESAFRO partem da certeza de que a participação efetiva da população negra em espaços de debate e de produção de conhecimento, que tomem para reflexão os modos de existência, as maneiras de ser e de fazer de seus antepassados, que questiona os modos como, historicamente, é tomada sua participação na construção história, econômica, política e cultural deste país, têm o potencial de superar o silenciamento que caracteriza sua participação nos espaços de poder.

Salientamos que no decorrer deste texto, enfocaremos a RP e do PIBID da LIESAFRO em seus objetivos, desafios e potencialidades, discorreremos

sobre as escolas campos nas quais desenvolvemos nossas atividades e alguns produtos resultantes.

## **A Residência Pedagógica da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros: saberes e fazeres da população negra brasileira**

O programa Residência Pedagógica foi criado pela Capes no ano de 2018 como uma das ações integrantes da “Política Nacional de Formação de Professores”, tendo como finalidade “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”, conforme o artigo 1º da Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Resumidamente o programa objetiva: o aperfeiçoamento da formação de professores fortalecendo a relação entre teoria e prática profissional; induzir a reformulação do estágio supervisionado das licenciaturas; fortalecer a relação da universidade com a educação básica e promover a adequação dos currículos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Sendo a LIESAFRO uma Licenciatura Interdisciplinar, a primeira preocupação de sua Residência Pedagógica foi contemplar todas as normas do estágio curricular obrigatório e proporcionar aos licenciandos envolvidos, experiências reais com a educação básica nos níveis e disciplinas nas quais são habilitados ao concluírem o curso: Geografia, Filosofia, Sociologia e História no ensino fundamental maior e História no ensino médio, tendo em conta que, como afirmaam Regis et al (2020, p. 101):

A proposta curricular da LIESAFRO está baseada em uma perspectiva curricular que busca superar a concepção restrita e fragmentada de educação. Em seus princípios, considera que o currículo, além de oferecer orientações pedagógicas, é um instrumento de ação política, formador de valores, que retrata interesses da sociedade na qual está inserido e que, por isso, no caso

brasileiro, vem atuando como ferramenta para manutenção de uma sociedade estruturada na desigualdade, na discriminação e nos mais diversos tipos de exclusão que atinge, especialmente, a população negra.

Tendo esse princípio como base, o projeto “**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: saberes e fazeres interdisciplinares na licenciatura em estudos africanos e afro-brasileiros**”, desenvolvido entre 2018 e 2020, teve como principais objetivos: proporcionar aos residentes conhecimentos articulando teoria e prática; experiências capazes de os auxiliar a desenvolver habilidades e competências necessárias à efetivação da educação para relações étnico-raciais, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares vigentes; desenvolver projetos de intervenção na temática étnico-racial de acordo com a Lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08 que interrelacionam universidade, escola e comunidade.

Buscando atingir os objetivos acima relacionados, nossa Residência foi implementada em três escolas públicas estaduais, localizadas em zonas marcadas por um alto índice de vulnerabilidade sociais de São Luís-MA: o Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva localizado no entorno da Universidade Federal do Maranhão no bairro do Sá Viana; o Centro de Ensino Estado do Pará, situado no bairro da Liberdade, que faz parte do núcleo central da cidade, área de antiga ocupação de migrantes do interior do estado e que, no final de 2019, recebeu a certificação de quilombo urbano; e o Centro de Ensino Integral Gonçalves Dias, localizado em uma área de passagem do centro da cidade para outras regiões e que, por isso, atende estudantes de diversas áreas, o que impactava negativamente na fraca identificação com a escola e com a comunidade de seu entorno.

Nossa RP foi composta por trinta residentes, sendo vinte e quatro bolsistas e seis voluntários; três preceptores<sup>28</sup> e uma docente orientadora<sup>29</sup>. Este grupo enfrentou muitos desafios e de diversas ordens para executar o projeto. Um dos principais era ligado à forma de estruturação do programa pela Capes, com prazos sempre exíguos e que não levavam em consideração o calendário escolar das redes estadual e municipal e nem mesmo

---

<sup>28</sup> Professores das escolas de educação básica que acompanham os residentes nas escolas-campo.

<sup>29</sup> Docente do curso que orienta o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática.

o da UFMA, o que gerou uma diversidade de problemas para o grupo; o excesso de fichas a serem preenchidas e os recursos para custeio do projeto que nunca foram liberados, só para citar alguns exemplos.

Os desafios enfrentados quanto às escolas-campo também foram muito variados. Um dos mais destacáveis diz respeito à falta de compreensão quanto à lei 10.639. Esta incompreensão teve impacto direto sobre as atividades de nossa residência, uma vez que causou resistência por parte da gestão e corpo docente de algumas escolas. Apenas na escola situada no bairro da Liberdade, a temática da educação para as relações étnico-raciais era alvo de um trabalho mais sistemático, vinha sendo trabalhada por alguns docente e contava com o envolvimento da gestão. Nesta escola, nossa entrada foi mais rápida, com um total engajamento da comunidade escolar em todas as ações propostas. Nesse sentido, foi possível ampliarmos nosso projeto, incluindo os da escola, e esta teve um retorno muito maior daquilo que havia planejado para o período.

Nas outras duas escolas tivemos maiores dificuldades para nos inserirmos no planejamento anual. No Gonçalves Dias, isso ocorreu tanto por conta do desconhecimento sobre as temáticas trabalhadas, quanto pelo fato da escola está, naquele momento, na transição para funcionar em tempo integral e tendo que cumprir com um currículo predeterminado e pouco flexível. Na escola Antônio Ribeiro da Silva, as dificuldades de engajamento da escola ao projeto da RP estiveram ligadas aos dilemas próprios enfrentados pela comunidade escolar e de seu entorno – ligados à violência urbana– e a forma como os mesmos eram enfrentados pela escola – como se fosse uma questão de polícia e não resultado das desigualdades sociais, marcadamente raciais, que marcam a população atendida pela escola.

Destacaremos aqui como potencialidades da Residência Pedagógica da LIESAFRO o estreitamento da relação da universidade com a educação básica e as vivências possibilitadas aos licenciandos, nas quais eles puderam imergir na realidade da educação básica pública e construir estratégias para colocar em prática o ensino por eles recebidos na Licenciatura. Neste sentido, como desenvolver a educação para as relações étnico-raciais e colocar em prática a lei 10.639 foi, ao mesmo tempo, um grande desafio e um grande potencial de nossa Residência.

Outrossim, para colocar em prática a RP, foram adotados como principais procedimentos metodológicos a realização de atividades na UFMA, nas escolas campo e nas comunidades em torno das escolas. Na UFMA realizamos reuniões de estudos para preparação das ações e atividades a serem implementadas e os seminários de avaliação.

No ambiente escolar, os residentes, sob orientação da docente orientadora e supervisão do preceptor, fizeram inicialmente a ambientação nas escolas campo, de forma a proporcionar aos mesmos o conhecimento do contexto social, cultural e econômico na qual cada escola estava inserida, participando de reuniões de planejamentos, administrativas, colegiados, conselhos etc; realizando a análise da documentação e dos instrumentos administrativos e pedagógicos da escola; participando do planejamento de atividades didático/pedagógicas contextualizadas à realidade da escola como: planos de aulas, sequências didáticas, projetos didáticos; aplicação de projeto de intervenção, considerando os estudos interdisciplinares dos estudos africanos e afro-brasileiros e nos projetos realizados pelas próprias escolas, especialmente tendo como foco a semana da consciência negra; e inserção em sala de aula observando o trabalho desenvolvido pelo professor preceptor e cumprir a etapa da regência de sala de aula.

Destacamos algumas atividades realizadas nas escolas pelos residentes, preceptores, docente orientadora e outros professores da LIESAFRO como forma de inserir as temáticas étnico-raciais na educação básica: rodas de conversa e estudos, cine-debates, debates literários, palestras, oficinas, minicursos, feira cultural e científica; recitais de literatura, pesquisa bibliográfica, desfiles, ensaios e exposições fotográficas.

Nessas atividades discutimos sobre as condições de vida, modos de ser, fazer e estar e os saberes da população negra brasileira; sobre raça, racismo, desigualdades, relações de gênero; sobre a participação da população negra nas diversas áreas e partes do mundo, como na ciência, na política, na música, cinema, literatura. Discutimos ainda sobre a saúde da população negra, as múltiplas violências que nos atingem cotidianamente. Refletimos ainda sobre o dia da consciência negra, a identidade e a beleza negras; a utilização do HQ para o ensino da História e Cultura afro-brasileira; também sobre as influências africanas na cultura maranhense e a atuação da população negra na Literatura.



Figura 1: As duas primeiras de foto na parte de cima fizeram parte do ensaio e da exposição fotográfica (fotos de Bruna Cunha, colaboradora do programa). Abaixo e a esquerda foi por ocasião da palestra sobre saúde da população negra e a última registra a apresentação do tambor de crioula na UFMA (registros feitos pelos residentes).

Além da UFMA e das escolas-campo, a RP também realizou atividades nas comunidades do entorno das escolas campo, o que fizemos através do projeto de intervenção, “Afrocientista”<sup>30</sup>. Desse modo, realizamos uma cartografia dos bairros que circundam a escola Gonçalves Dias. Esta cartografia foi estruturada metodologicamente em duas etapas: pesquisa bibliográfica e de campo. Na primeira etapa os envolvidos discutiram sobre iniciação científica, refletindo sobre as etapas e processos da pesquisa. Destaca-se que esta foi uma atividade interdisciplinar que contou com o envolvimento de professores das diversas áreas. No segundo momento,

<sup>30</sup> Projeto realizado em parceria entre a ABPN e alguns NEABs e correlatos, e financiado pela fundação Unibanco. No UFMA, o projeto foi executado no âmbito da Residência da LIESAFRO, sob a coordenação da Profa. Dra. Cidinalva S. C. Neris e Prof. Dr. Carlos Benedito R. da Silva.



na pesquisa de campo, os afrocientistas<sup>31</sup> e demais estudantes da escola, residentes e professores mapearam as manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras presentes nos bairros do entorno da escola; entrevistaram moradores antigos dos bairros e os que se destacaram em alguma área na cidade (Política, cultura, ciências, etc.).

A outra escola na qual desenvolvemos atividades nas comunidades do em torno, foi a Estado do Pará. Neste caso, nosso foco foi o fortalecimento da relação da escola com a comunidade, levando para dentro da escola representantes dos muitos grupos da cultura e religião afro-brasileiras que existem no bairro. Nesse contato, discutimos sobre cultura e religião de matriz africanas e a participação da mulher no tambor de crioula<sup>32</sup>. Debates com a comunidade escolar sobre a importância da valorização desses aspectos, uma vez que a maioria dos estudantes da escola e famílias, estão envolvidos com esses grupos culturais e/ou religiosos. Recorrentemente ouvimos dos estudantes que não se viam representados nos conteúdos estudados nas disciplinas e que gostariam de conhecer sua história e de seus antepassados.

Os resultados das ações da RP da LIESAFRO foram apresentados nas avaliações das atividades realizadas periodicamente, na perspectiva de otimizar e dinamizar a relação do processo formativo dos futuros docentes no ambiente escolar com o registro sistemático por meio de imagens e preenchimento de instrumentos a cada etapa realizada; nos dois seminários de avaliação e socialização das experiências; no II Colóquio Internacional de Política Antirracista no Mundo que aconteceu de 19 a 22 de novembro de 2019 na UFMA, no qual estudantes, docentes e gestores das escolas participaram e foram apresentados alguns resultados de nossas atividades: um recital no qual foram apresentadas a vida e a obra da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis; o grupo de tambor de crioula, resultante das oficinas realizadas nas escolas; uma exposição fotográfica, cujo tema foi “Desconstruindo a estética do racismo”, com fotografias tiradas nas escolas e nos pontos de cultura e religião afro-brasileira do bairro da Liberdade, envolvendo estudantes das escolas e estudantes dos Estudos Africanos; e um desfile que também contou

---

<sup>31</sup> Estudantes da escola que estavam no ensino médio e que foram contemplados por bolsas do projeto Afrocientistas.

<sup>32</sup> Tambor de crioula é uma dança de origem africana, tipicamente maranhense e praticada por descendentes de escravizados.

com a participação de estudantes das escolas e estudantes dos Estudos Africanos, cujo tema foi “O cotidiano da juventude negra da periferia”.

Outro fruto do projeto de intervenção, resultado de pesquisas, debate de filmes, leitura e produção de texto sobre contribuição da população negra, foi o calendário “Negros e negras em diferentes temporalidades e espaços”, no qual destacamos a contribuição local, estadual, nacional e mundial da população negra nas diversas esferas.

Todos esses produtos resultaram da utilização de diversas metodologias didático-pedagógica de ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, como utilização de HQs, cinema, músicas, literatura, pesquisa das manifestações culturais e artísticas da comunidade envolvente, o incentivo aos estudantes da educação básica a realizarem e conhecerem a comunidade na qual estavam inseridos, a valorizarem sua própria história e de sua família como forma de conhecimento e reconhecimento de sua identidade.

## **PIBID na Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros: Ciências humanas e interdisciplinaridade e Estudos Africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma História única**

Assim como as atividades e intervenções do Programa Residência Pedagógica causaram implicações e forte impacto na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros podemos destacar como aliado nos processos de aproximação da experiência da docência na Licenciatura o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Estas duas propostas têm sido fundamentais para agregar experiências na prática docente em sua completude, pois oferece aos/às discentes participantes práticas que vão desde estudos, planejamentos, acompanhamentos das aulas, regência de aulas e/ou atividades de intervenção específicas, elaboração de material didático, processos avaliativos disciplinares e interdisciplinares na escola campo, isto é, são propostas que patinam em todos os campos de atuação docente e, com isso, dinamizam a experiência docente ainda

na graduação em Licenciatura, possibilitando uma formação para além do ensino por meio da associação e trabalho colaborativo, pois:

conhecer é como enredar, tecer significados, partilhar significados. Essa compreensão, é importante que se registre, não repercute apenas na forma de ‘representação do conhecimento’, mas implica sobretudo, uma mudança epistemológica, um outro modo de conceber e produzir conhecimento (FARIAS et al., 2018, p. 30).

Desta feita, entendemos que os programas supracitados são parte deste processo de uma universidade que pesquisa, intervém e realiza o saber/pesquisar e fazer dentro de múltiplas possibilidades. Trazemos aqui, portanto, algumas vivências da primeira experiência do PIBID vinculada ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIE-SAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) cujo título do subprojeto foi “Ciências Humanas, interdisciplinaridade e Estudos Africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma História única”, desenvolvido entre agosto de 2018 a janeiro de 2020 realizando como escola-campo o Colégio Universitário (COLUN) de aplicação da própria universidade.

Este subprojeto se estruturou em torno da interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia para subsidiar a formação discente de forma a contemplar os diversos grupos étnico-raciais que formaram a nação brasileira e colaboraram decisivamente na constituição do conhecimento, da ciência e do patrimônio histórico acumulado pela humanidade. Nesse sentido, buscou-se enquanto um contraponto às Ciências Humanas pautadas no eurocentrismo que relegam para segundo plano as contribuições das populações indígenas, africanas e seus descendentes. Compreende, por sua vez, a escola pública como uma importante instituição responsável pela sociabilidade dos seres humanos onde é possível a construção das identidades e da formação de valores éticos e morais.

Entretanto, o ensino e a formação docente em Ciências Humanas, a partir de suas licenciaturas, têm sido carregados por uma herança derivada do colonialismo cultural que supervaloriza os feitos europeus e minimiza ou exclui qualquer referência à história afro-asiática e indígena. Desta feita, observa-se que historicamente:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. [...] Neste processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida (ABUD, 2004, p. 28).

Por essa razão, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pretende, por meio do PIBID, busca superar a visão mecanicista de perceber a escola e a educação como meros reprodutores da ideologia dominante e das condições de classes que privilegia determinados grupos em detrimento de outros.

Este subprojeto envolvendo os discentes do curso de Estudos Africanos e Afro-brasileiros teve como principais objetivos: compreender a instituição escolar como historicamente situada, relacionada ao contexto social, político, econômico e cultural da sociedade em que está inserido; dialogar com as diferentes áreas do conhecimento visando à interdisciplinaridade; identificar e analisar as diferentes concepções político-pedagógicas que alicerçam os currículos escolares; identificar fontes diversas para a docência e para a pesquisa; desenvolver habilidades para a elaboração de projetos de pesquisa interdisciplinares na área das Ciências Humanas e realizar uma prática educativa interdisciplinar; reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa e geracional dos/as estudantes; utilizar os recursos das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) para favorecer a aprendizagem dos/as estudantes; empregar diferentes formas para averiguar a aprendizagem dos/as estudantes; refletir sobre a representação da população negra nos materiais didáticos das diferentes disciplinas da área das Ciências Humanas para assegurar uma educação para a igualdade étnico-racial.

Pensando nisso algumas atividades foram realizadas, entre elas assessoria aos estudantes na produção de memes africanos, exibição do filme africano “Aya de Youpongo”(2012) tendo como atividade a produção de um final

para este filme, além de colaborar com *Adinkras* numa intervenção realizada pela docente de Artes da mesma escola. Dessa forma, alcançam-se novas relações entre as disciplinas, o que possibilita a ampliação de espaços de intercâmbio dinâmicos e experiências político-pedagógicas mais inovadoras, também foi realizado um cinema juntamente com o PIBID de Educação Física, Filosofia e Sociologia com a apresentação do filme “Estrelas Além do Tempo” (2016) e com discussão sobre a temática após a exibição, além da participação no debate na palestra sobre o livro “Sr<sup>a</sup> Einstein: a história de amor por trás da teoria da relatividade” (2016), de Heather Terrell.

Analisando um pouco mais das atividades realizadas é possível destacarmos todo um trabalho que possui várias frentes, desde grupos permanentes de estudo com leitura de material teórico e discussões acerca das temáticas selecionadas e vinculadas ao subprojeto; também a realização de planejamento e acompanhamento de todos os processos de atuação docente na escola-campo com reuniões de planejamento e formativas, visitas a escola-campo e seus espaços de atividades. Tais metodologias contribuíram para que os/as discentes envolvidos/as conseguissem ter completude de todo processo de atuação docente e não apenas a regência de uma aula específica. Podemos dizer que a primeira relevância deste processo se dá na possibilidade de uma imersão em todas as atuações docentes e realidades da escola.

Entre setembro de 2018 e novembro de 2019 reuniões periódicas como forma de cumprimento das 8h até a resolução de questões burocráticas com a escola anterior, ambientação da escola, conselho de classe, planejamento do ano letivo e semana pedagógica. Entre janeiro e novembro de 2019 participação do conselho classe, semana pedagógica junto aos discentes da escola e intervenções em sala de aula.

Dentre as outras vertentes de atuação de um programa com esse grau de atuação está o diálogo necessário entre escola, universidade, formação docente inicial, formação continuada e os debates curriculares produzidos, pensados e problematizados no ensino superior, porém muito significativo para a educação básica também. E, a partir desta concepção e relevância de reflexões curriculares, possibilidades de diálogos outros na escola-campo é que muitas das intervenções e atuações do PIBID/LIESAFRO foram realizadas, ressalta-se que esse movimento não foi uma imposição da uni-

versidade, mas fruto de um diálogo permanente, de percepções sensíveis e de um processo horizontalizado entre envolvidos/as.

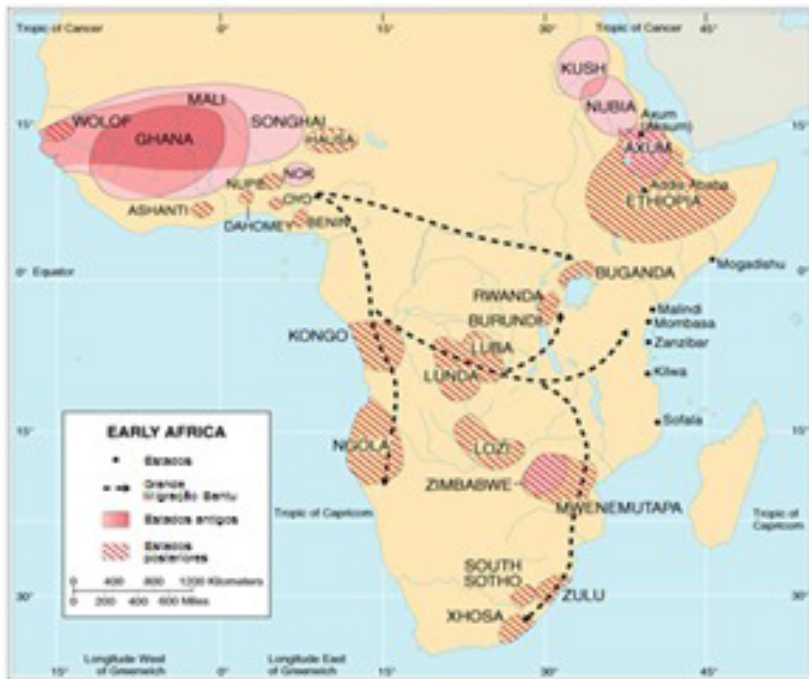
A partir de diversos momentos de planejamento, acompanhamento das aulas e de discussões sobre algumas necessidades, a equipe discente e docente do PIBID/LIESAFRO organizou, juntamente com o supervisor docente do COLUN/UFMA, algumas atividades que buscavam alinhar questões teóricas, ausências curriculares e os eixos temáticos do subprojeto. A seguir, faremos uma breve apresentação de algumas destas ações.

Uma das primeiras atividades de intervenção trouxe como tema principal a maior diáspora compulsória registrada na história e a discussão de quais povos africanos foram trazidos para o Brasil na condição de comercializados e escravizados, discutiu-se a “coisificação” imposta pelo cruel regime de escravidão e as sequelas deste processo que se estendem até a atualidade. Como sequência nos processos de identidade cultural negra e da vida e expressividade experienciadas no território pós diáspora, a equipe escolheu o eixo da religiosidade para trabalhar, dialogando com o Tambor De Mina e a história sobre Nã Agotimé, fundadora da casa das Minas em São Luís, destacando também o processo de linha de poder feminino nestas religiões e de suas articulações políticas para enfrentamento às violências sofridas.

Havia sempre o desafio de dialogar criticamente com o material didático que utilizado na escola-campo e então, por meio de debates no planejamento, surgiu a ideia de problematizar algumas personagens históricas na Antiguidade, abrindo espaço para realização de pesquisas e criação de um material de referência com lista de personagens africanos da antiguidade para serem inseridos na atividade já realizada pelo professor do COLUN. Os/as alunos/as tiveram a oportunidade de pesquisar, conhecer e interpretar personagens históricos africanos na antiguidade e este momento foi muito bem avaliado pelas partes envolvidas.

E talvez, um dos mais interessantes desafios propostos pela participação no PIBID tenha sido a elaboração de material didático onde a equipe trabalhou na condição de pesquisadores/as, escritores/as e editores/as de um material que, em linguagem acessível, dialogasse com temáticas tradicionais da historiografia (com enfoque para o momento histórico da antiguidade) e cumprisse a função de promoção de debates e rompimento com a noção de uma história única. Esta elaboração se configurou como um inte-

ressante desafio e trouxe também um reflexo muito agregador para todas as envolvidas no processo, marcado como uma experiência de muito aprendizado. Abaixo uma pequena demonstração deste material produzido:



Por volta de 3.200 anos a.C., o Egito foi unificado e tomou-se um estado teocrático, ou seja, seu governante máximo, o faraó, era considerado uma divindade. Mas desde essa época, os povos da Núbia estiveram constantemente em contato com essa civilização.



A Núbia era rica em peles de animais e temperos, mas sobretudo minerais preciosos e escravos. A palavra "Núbia" significa "ouro".

O sistema de organização social nessa sociedade pode ter sido o matrilinear, no qual a sucessão se faz pela linha familiar materna. O papel reservado às mulheres era muito amplo, seja na vida econômica, na dinâmica

## A AFRICA ANTES DOS EUROPEUS

Após séculos de desenvolvimento autônomo e do florescimento de grandes civilizações, o território africano foi dominado e controlado pelos países europeus, sobretudo a partir do século XIX. As marcas da presença europeia estão presentes ainda hoje. Você sabe como o continente africano está politicamente dividido na atualidade? Observe o mapa abaixo. Ele indica os diferentes países e seus respectivos colonizadores.



Figura 1 - Divisão política atual e colonizadores da África

Vamos usar esse mapa para podermos visualizar o território das diferentes culturas e povos que iremos abordar neste texto, ok? Se você tiver dúvidas, compare o texto com a ilustração 1.

### O Egito foi a única grande civilização africana?

Não. Apesar do Egito Houve diversas civilizações no continente africano, conforme podemos ver no mapa abaixo.

Figura 2: Material Elaborado por discentes do PIBID/LIESAFRO

Produção de material referente à atividade interdisciplinar de campo realizada pelo Colégio Universitário em viagem ao Parque Nacional da Serra da Capivara – PI. Após retorno da viagem foi feito duas oficinas



onde alguns conceitos foram consolidados, algumas temáticas remontadas e sentimentos também foram evocados. Como resultado dessas oficinas foram confeccionados materiais em mídia impressa que foram expostos uma atividade, aberta ao público, de culminância. Atividade experimental com material reciclável relacionando as navegações do século XV e XVI com questões do meio ambiente.

Dentre as atividades que obtiveram uma participação mais expressiva de alunos/as e envolvidos/as esteve a discussão sobre quilombos no Brasil e, sobretudo, no Maranhão que contou com a possibilidade de conversar com uma liderança quilombola, Antônio Nego Bispo. Na ocasião ele abordou acerca da vida no quilombo, os desafios, o que configura um quilombo e sobre identidade negra e racismo. Houve bastante participação e interação dos/as alunos/as com o convidado, que ao final recitou poesia fazendo com que houvesse reflexão sobre colorismo, racismo e identidade.



Figura 3: A primeira foto registra a equipe do PIBID com o convidado Antônio Nego Bispo. A segunda, a turma do COLUN para a roda de conversa.

Dentre outras atividades que o PIBID/LIESAFRO contribuiu mediante o calendário permanente da escola-campo foram: auxílio na realização da “Primeira Feira Nordestina do Colun”, promovendo estudos e pesquisas, organizando equipes e confecções de materiais. Promoção e organização nas “Olimpíadas de História”, onde auxiliou-se alunos/as no processo de seleção de perguntas. Realizamos ainda atividades de características interdisciplinares como “Roda de Conversa sobre Gênero, Sexualidade e Racismo” e “Roda de Conversa sobre O berço da Humanidade – África”.

Este subprojeto do PIBID contou também com apresentações em dois eventos científicos no III Colóquio Internacional de Políticas Antirracistas do Mundo (LIESAFRO-UFMA) em novembro de 2019 por meio da exposição de um painel e IV Seminário de Iniciação à Docência, em dezembro de 2019, UFMA, por meio de duas comunicações orais. Nestas ocasiões foi possível compartilhar das experiências vivenciadas na escola-campo, as metodologias escolhidas e os desafios enfrentados.

O PIBID cumpre, desta feita, papel de relevância na formação inicial de discentes das mais diversas licenciaturas, dessa forma se conhece o universo diário de uma sala de aula, seus estudos, desafios, planejamentos e principalmente sua execução junto aos/às estudantes. O fato de possuir um espaço de criação para ação constante nas escolas é o diferencial do programa em contraste a outras atividades da licenciatura aproximando a universidade e escola. No caso da experiência do subprojeto do PIBID/LIESAFRO (UFMA) seguiu-se no desafio de uma abordagem interdisciplinar, embora a disciplina e o eixo seja fundamentalmente a área histórica.

A partir dos diversos indicadores avaliados se vê a importância do programa na melhoria da qualidade da formação de professores e na qualidade de ensino-aprendizagem da educação básica sendo de suma importância para a formação cidadã que o país tanto necessita para seu desenvolvimento. Desataca-se a necessidade de manutenção de programas desta natureza e ressalta-se o quanto, nos últimos anos, o PIBID tenha sofrido ataques e cortes de bolsas e orçamentos, o que causa impactos diretamente das ações realizadas e públicos alcançados, sobretudo de bolsistas das graduações.

## Considerações finais

A docência é uma profissão complexa, que agrega muitos desafios e, assim como qualquer uma outra, é aprendida, precisando de um processo para tal aprendizado. Em muitas situações, relatos e trabalhos de análise sobre as faculdades de formação de professores/as, este aprendizado não ocorre numa sistemática adequada quando o contato com a escola e expe-

riência de campo se ancoram nos momentos finais da licenciatura, promovendo uma espécie de choque entre os estudos teóricos da área e a prática docente. Desta forma, as instigações para o ensino de História e, para uma formação inicial mais integrativa e significativa, são muitas e postas diariamente às licenciaturas, graduandos/as e egressos/as.

Desta feita, programas de inserção e aprendizagem sobre a atuação docente tais como Residência Pedagógica e PIBID são de suma relevância para os cursos de licenciatura e, digamos até, de uma necessidade, pois possibilitam espaço propício para reflexões, exercícios e fazeres pedagógicos.

No caso das experiências aqui relatadas os/as estudantes demonstraram aceitação e grande interesse nas atividades realizadas tanto nos processos de estudo, planejamento e organização, quanto na escola-campo com participação ativa no desenvolvimento das metodologias. Sentiram-se valorizados/as e com a compreensão de que seus estudos sobre as questões étnico-raciais eram abordados num processo de centralidade e não apenas como um adendo à outras temáticas.

Podemos afirmar que a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA) assume um papel de rompimento da História “única” ensinada no decorrer da vida acadêmica, pois promove pesquisas, leituras e debates que ampliam o saber histórico. Somando a experiência prática na vivência em sala de aula a partir da Residência Pedagógica e do PIBID tem-se um instrumento de incentivo de graduandos/as à docência apresentando uma prática docente ímpar e promovendo espaços de aprendizado múltiplos, reais e significativos com resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem de escolas públicas.

Além disso, os estudantes da LIESAFRO puderam colocar em prática os conhecimentos que acessaram no decorrer do curso. Muitos tinham dúvidas sobre como trabalhar, na educação básica, com os conteúdos repassados pelos professores do curso. Mas, o impacto foi totalmente positivo. A Residência e o PIBID também possibilitaram à LIESAFRO, o estreitamento de sua relação com a educação básica, tornando-se parceira das escolas, auxiliando no planejamento de diversas de suas atividades participando, por exemplo, da elaboração de Projeto Político Pedagógico das escolas e da realização de treinamento de seus docentes.

A partir dessas experiências foi possível aos envolvidos uma melhor compreensão das possibilidades de execução da lei 10.639 em todos os níveis e nas diferentes modalidades da educação básica. Nesse mesmo sentido, confirmamos o quanto a formação de professores é enriquecida quando a universidade sai de seus muros e vai até o chão da escola e também, quando a comunidade escolar é inserida no interior da universidade. Comprovamos que esses dois universos são, na realidade, um só e precisam atuar conjuntamente para que possamos desenvolver uma educação antirracista, emancipatória e democrática.

## Referências

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, C. (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo, Contexto, 9ª edição, 2004, p. 28-52.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências..Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, SEPPPIR, 2009.

BRASIL. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Parecer n.º: CNE/CP 003/2004**. Ministério da Educação– Conselho Nacional De Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 25 de maio de 2021

CARDOSO, N. S.; FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P. Inserção profissional na docência: experiências de egressos no PIBID. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v 47, 2021

FARIAS, I. M.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A.; ARAÚJO, R. M. B. **Pesquisa em Rede**: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018.

GOMES, N. L. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. n. 2, p. 37-60, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/35>. Acesso em: 10 junho de 2021.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteiras. **Educação e Realidade**, v. 36, n 1, jan/abr, 2011.

REGIS, K. E., NERIS, C. S. C. Licenciatura em estudos africanos e afro-brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 990-1014 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em: 10 de maio de 2021.

REGIS, K. E.; NERIS, C. S. C. e RODRIGUES, S. J. D. O global e o local na construção de uma educação emancipatória para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Dossiê temático: Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Relações Raciais e de Gênero. **Revista Praxis Educacional: Vitória da Conquista – Bahia – Brasil**, v. 16, n. 39, p. 91-114, abr./jun. 2020. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6361>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

# Educação e infâncias negras: entre a invisibilidade e a perspectiva de pedagogias transgressoras

*Claudete de Sousa Nogueira (UNESP)*

*Ana Cláudia Magnani Delle Piagge (UNESP)*

## Introdução

**P**esquisas no Brasil vêm denunciando situações de discriminação e preconceitos vivenciadas pelas crianças negras nos ambientes escolares, desde sua entrada na instituição escolar, na educação infantil. Esses estudos mostram a existência e manutenção do racismo que até então era camuflado, como nos informa Eliane Cavalleiro (2000) alertando para o *Silêncio do Lar e o Silêncio Escolar* em relação às situações discriminatórias de racismo sofridas por crianças na pré-escola. A pesquisadora equipara essa situação aos mesmos conflitos étnicos vividos na sociedade brasileira e aponta para a responsabilidade tanto da escola como da família em discutir essas questões, para que as crianças possam se ver como sujeitos de sua história e, principalmente, como sujeitos com identidades positivas.

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLEIRO, 2000, p. 68).

Assim, um número cada vez maior de pesquisadores denuncia em suas investigações, a permanência de estereótipos raciais nas instituições que atendem a infância, passando pelas creches, pré-escolas e ensino fundamental. Destacam-se questões como o isolamento e a solidão de crianças negras, a supervalorização de traços físicos brancos, vivências em situação de racismo no ambiente escolar, rejeição por parte de colegas, apelidos pejorativos, entre outros (GOMES, 2019; SOUZA, SANTIAGO, FARIA, 2018; OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010).

No entanto, ainda que as pesquisas persistam em denunciar as marcas do racismo institucional naturalizado pela instituição escolar, qual tem sido a resposta das normas educativas criadas pelo Poder Público diante do diagnóstico? De que maneira o não reconhecimento da infância das crianças negras, indígenas e pobres contribui para o fortalecimento de currículos e práticas pedagógicas eurocentradas? Que caminhos são apontados por uma perspectiva transgressora que sejam capazes de transpor as regras e práticas colonizadoras vinculadas ao ensino? Talvez esse seja um dos maiores desafios colocados aos pesquisadores, formuladores de políticas sociais e professores que estejam dispostos a transgredir e descolonizar o currículo, assim como assumir um compromisso de educar para as relações étnico-raciais e viabilizar uma educação emancipatória.

Para além das denúncias, essas/es pesquisadoras/es têm contribuído para apontar caminhos para uma agenda política que se faz urgente como forma de subsidiar as instituições que atendem crianças negras. Pensar e fortalecer espaços de formação de professores, garantir que os espaços que acolhem as infâncias sejam racialmente seguros, são algumas das ações propostas para implementação de políticas públicas que visem promover a igualdade racial.

Gomes (2019) chama a atenção para a importância dos estudos sobre Educação Infantil e etnia-raça que se tornam cada vez mais robustos, como contribuição para “trazer novas reflexões e análises para o campo do currículo, em especial para as pesquisadoras que trabalham com o conceito de justiça curricular” (GOMES, 2019, p. 14).

Diante da necessidade de ampliarmos as reflexões, a proposta do presente texto é discutir sobre a legislação educacional e seus reflexos nas po-

líticas sociais para as infâncias, mais especificamente as infâncias negras, buscamos compreender os apontamentos dos marcos institucionais educacionais existentes no Brasil e a emergência em construir perspectivas de pedagogias transgressoras.

## **Relações étnico-raciais na escola e a legislação educacional**

Que propostas o sistema legislativo educacional brasileiro buscou implementar para resolver a tensão étnico-racial vivida por negros e brancos no cotidiano escolar? Quais os direcionamentos propostos voltados às infâncias negras? As respostas a essas questões, nos permitem identificar o posicionamento do Estado brasileiro acerca das relações étnico-raciais que aqui se estabeleceram, considerando os diferentes tempos, assim como a possibilidade de definição ou não de políticas sociais voltadas à temática.

[...] a raça fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB. Contudo observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo, isto é, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que além da classe a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade, contudo, não foi possível encontrar nos vários artigos da coletânea um sequer que se detivesse na análise do quanto à população negra era ao final a destinatária principal desta escola pública e gratuita (DIAS, 2005, p. 52).

Mesmo considerando o discurso presente nesse contexto de uma escola para “todos”, o que permanece no texto da lei é ainda uma concepção generalista quanto à raça, sem proposta de políticas públicas para a população negra. Essa invisibilidade da população negra é entendida, segundo Dias (2005), devido ao fato desses educadores compactuar com a elite brasileira a concepção de uma democracia racial.



Posteriormente, a discussão sobre etnias-raças só retorna concretamente na formulação da lei nº 9.394/96, no contexto dos debates da Constituição de 1988, pós abertura política e com a intensa participação da sociedade civil. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos que se tornaram importantes marcos impulsionadores para a reflexão sobre a etnia-raça: O centenário da abolição, em 1988 e os 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares, em 1995. Esse debate foi intensificado com a mobilização do Movimento negro e a divulgação de pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando a situação da população negra no país (DIAS, 2005. p. 54).

Destaca nesse texto, a referência existente no Art. 26, §4º da lei nº 9.394/96, que orienta que o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Também na lei 9394/96 – Seção III – Do Ensino Fundamental Art.32, parágrafo terceiro mantém-se a garantia às comunidades indígenas da utilização de suas línguas maternas bem como processos próprios de aprendizagem e o Título VIII – das Disposições Gerais os artigos 78 e 79 mantém as diretrizes que constavam no Capítulo XV art. 88 a 90 do projeto Jorge Hage que tratava da questão indígena (DIAS, 2005, p. 55).

Apesar do reconhecimento no tocante à produção existente sobre a tensão étnico-racial no Brasil, no que se refere às relações étnico-raciais e as condições da população negra, pouco se avançou no projeto apresentado pelas entidades dos professores inicialmente. Apenas no texto do projeto substitutivo, Jorge Hage, após negociações com a sociedade civil organizada que inseriu a questão da etnia-raça no Capítulo VII da Educação Básica: “Art.38 inciso III – o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro” (DIAS, 2005, p. 9). No entanto, fica ainda muito abstrato o foco do projeto. A qual cultura, raça ou etnia se refere o inciso?

Como podemos observar, a questão das relações étnico-raciais, mais especificamente a situação do racismo existente no Brasil, não foi o foco

principal da legislação educacional. O silenciamento sobre as infâncias e sua diversidade foi a marca da formulação e implementação das leis até a década de 1990.

No entanto, é consenso entre os pesquisadores que o avanço mais significativo relacionado à legislação educacional, foi a aprovação da lei nº 10.639 que alterou a lei nº 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, e tornou obrigatório à inclusão no currículo oficial de ensino a temática *História e Cultura Afro-brasileira*. A obrigatoriedade da lei torna-se um marco quando se compara as leis aprovadas anteriormente.

Apesar de permanecer na lei 10.639/03, percebemos a omissão em relação à educação infantil, na medida em que o artigo 26 somente estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre *História e Cultura Afro-brasileira* para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio das instituições oficiais e particulares. Rosemberg (2012) destaca o avanço da lei ao inserir o ensino fundamental e médio, mas chama a atenção para o silenciamento sobre a educação infantil na Lei Federal:

Uma das principais reivindicações dos movimentos negros na educação, o da mudança curricular, foi finalmente atendida, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, alterando dispositivos da LDB, tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país. Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico (ROSEMBERG, 2012, p. 33).

Nesse caso, ao não inserir as instituições de educação infantil, como creches e pré-escolas, a lei deixou em aberto o processo de formação de identidades de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, o que pode corroborar com a invisibilidade das infâncias negras e as situações de preconceito e racismo presentes nessa etapa.

Após a aprovação da lei foram homologadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* em 2004. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. Destaca-se também, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que pela primeira vez reuniu os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, a educação no campo e a educação ambiental, buscando enfrentar os problemas educacionais do país.

Nesse contexto, a organização das diretrizes surge com a perspectiva de desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira tendo como princípios norteadores a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento da identidade e de direitos e o incentivo a ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Para que isso se efetivasse foi proposto um conjunto de ações voltadas à divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que educaassem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10). Assim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais* colocam no centro do debate os conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira.

Esse documento reconhece situações de discriminação e preconceitos vivenciados pelas crianças negras, destacando em seu item II – Voto da Comissão, apontamentos para a necessidade de olhar para crianças, jovens e adultos em suas peculiaridades:

Diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais (...), proponho ao Conselho Pleno:

- a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes (BRASIL, 2004, p. 27).

No entanto, percebe-se nessa pequena incursão pela legislação educacional a necessidade de um amparo legal que atenda a diversidade da infância existente na sociedade brasileira, o que permitiria uma implementação de políticas sociais que atentassem para a promoção da igualdade racial. Esses avanços são fundamentais para reflexões sobre as práticas pedagógicas com perspectivas transgressoras e dispostas a descolonizar os currículos.

## **Em busca da visibilidade das infâncias negras: por uma Pedagogia transgressora**

Após desenvolvermos uma reflexão acerca das legislações educacionais e sua importância para o estabelecimento de políticas sociais capazes de promover uma educação étnico-racial mais abrangente, queremos questionar: o que falta para que essa prática se torne transgressora e emancipadora, rompendo com um processo invisibilizatório que afeta a muitas corporeidades, produzindo mortes simbólicas de alunos negros por todo território nacional?

Para responder a essas questões, trazemos as reflexões de pesquisadores que apontam caminhos para a elaboração de projetos que busquem idealizar uma pedagogia engajada. Para tanto, nos valem das contribuições de Paulo Freire e bell hooks, que nos apontam uma análise crítica da prática pedagógica tradicional e ressaltam a importância de um fazer educativo voltado à autonomia dos sujeitos sociais.

Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chama-

va de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. A educação como prática de liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirma que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar (hooks, 2017, p. 26).

Para além das aspirações teóricas, hooks ressalta a importância da relação teoria e prática, que Paulo Freire manteve em suas experiências docente. ”Minha experiência com ele me devolveu a fé na Educação Libertadora”, diz hooks (2017, p. 25). As narrativas feitas pela pesquisadora, a partir de suas memórias enquanto professora e aluna, nos aproximam das situações vivenciadas por muitas crianças negras brasileiras:

Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas. À medida que nos deparávamos com os constantes preconceitos, uma corrente oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado (hooks, 2017, p. 14).

Hooks (2017), nos provoca, enquanto educadores, quando denuncia uma tentativa de adequação a uma corporeidade que não a sua. Esse fato é despercebido pela maioria dos educadores, tão pouco é mencionado pela legislação. A invisibilização de sua própria corporeidade, de sua própria potência, tem como consequência a experiência da dor simbólica da morte, dentro do contexto da escola. Uma morte que irá contribuir para a experiência de outras mortes dentro de um contexto social marcado pelo racismo. Nesse sentido, Fanon (2020, p. 24) aponta que “para o negro, existe

apenas um destino. E ele é branco”. Pelo menos é isso que ocorre dentro de uma escola na qual, a educação oferecida não seja humanizadora.

Para hooks (2017) esse é o resultado dos impactos do colonialismo no campo da educação, que contribui para a manutenção e o fortalecimento da violência contra grupos oprimidos.

Não por acaso, nos Estados Unidos, pessoas negras progressistas falavam mais sobre a colonização da mente; sobre como, para os povos originários, para as pessoas negras, pardas e amarelas, essa colonização se iniciava com o pressuposto de que nossa história aqui começou com a presença do colonizador. Em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Paulo Freire argumenta que ‘a cultura dos colonizados [era] expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. [...] para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam’ (hooks, 2020, p. 56).

Para a pesquisadora é necessária uma “pedagogia engajada, que é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar, e contribui para incentivar novas formas de resistência” (hooks, 2017, p. 28).

Assim sendo, a menos que a escola ultrapasse os limites estabelecidos e se torne um processo ativo, capaz de transformar seus alunos em problematizadores, incentivando o senso crítico “radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, assim, a suposta universalidade das chamadas ‘asserções de verdade’” (MATTOS, 2004, p. 208); continuaremos produzindo uma massa de corpos alienados, que interiorizam essa inferioridade.

Achamos relevante abrir um espaço para apontar o conceito de humanidade que nos inspira para pensar a educação. Olgária Matos (2004) compreende o humanismo como:

[...] a civilização dos costumes e o abrandamento das tendências destrutivas na sociedade e as leituras formadoras da sensibilidade e da refle-

xão que conduzem à afabilidade, à solidariedade, à amizade. [...] Deste ponto de vista, só poderemos compreender o ideário do humanismo moderno se o pensarmos como uma tomada de partido de um conflito entre médias e, no caso, a resistência do livro contra o anfiteatro e como oposição da leitura filosófica humanizadora, provedora de paciência e criadora de consciência contra as sensações impacientemente arrebatadoras dos estádios (MATOS, 2004, p. 211).

Fanon considera que essa tomada de consciência não pode ser considerada uma questão individual, mas sim, social. E que deve ser combatida no âmbito da sociedade, visto que, “o homem é aquilo que faz com que a sociedade exista” (FANON, 2020, p. 25).

A instituição escolar, como parte da estrutura social, é constituída por pessoas que podem ou não reproduzir conhecimentos sem reflexão. Quando se nega a problematizar o conhecimento que está sendo produzido, a quem esse conhecimento beneficia e qual hierarquia de poder ele mantém, a escola “cristaliza [crianças negras] na condição vacilante de racializado” (RUFINO, 2019, p. 10). E isso produz violências contra corpos que, muitas vezes, acabam por sucumbir a uma morte simbólica. A escola é o território que abrange a diversidade e a diferença, tornando-se desse modo, espaço para promover a vida ou a destruição desta.

Uma educação étnico-racial transgressora tem que inventar “novos seres para além do cárcere racial, do desvio e das injustiças cognitivas” (RUFINO, 2019, p. 11). É nessa perspectiva que se torna imprescindível o enfrentamento e a transgressão como prática educacional permanente que “assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva” (RUFINO, idem).

[...] uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida (RUFINO, 2019, p. 11).

Sendo assim, esse trabalho se propõe a ser um espaço para a reflexão acerca da invisibilização e silenciamento a que estão expostas inúmeras crianças negras, dentro do sistema educacional brasileiro, quando a educação não se propõe a examinar criticamente o mundo e o seu fazer pedagógico relacionado a este; ocasionando sofrimento a essas crianças, tendo como consequência, o aniquilamento dos sonhos, conduzindo-as a habitar o espaço do não-ser em vida, uma morte simbólica.

Quando a educação se afasta de suas responsabilidades para com esses corpos infantis, que não conseguem se manter no contexto educacional, e não promove reflexões a respeito dos comportamentos, pensamentos e conceitos que promovem essa exclusão, deixa de estar conectado com seu sentido humanizador, com seu significado como possibilidade de vida.

## Considerações finais

Buscamos demonstrar o quanto às tensões étnico-raciais presentes na sociedade brasileira afetam as infâncias negras, que ao longo dos anos foram permanentemente invisibilizadas nos projetos do Estado. Ao ignorar as relações da etnia-raça, a legislação educacional e os projetos sociais advindos desse processo, contribuíram para a manutenção do racismo estrutural, além de negar às infâncias o direito à construção identitária. O discurso da universalidade, presente na formulação das leis, desconsiderou as dimensões étnico-raciais desse universo infantil, o que permitiu a imersão de crianças negras em situações de racismo e violência.

Assim, percebe-se a emergência de uma pedagogia que seja transgressora, capaz de transformar os currículos e as práticas pedagógicas a ponto de problematizar os sistemas de dominação e superar o racismo.

## Referências

BRASIL.MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura**



- Afro-Brasileira e Africana.** Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 2004.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. Ed., São Paulo: Contexto, 2000.
- DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei. 10.639, de 2003. *In:* ROMÃO, J. **História da educação dos negros e outras histórias.** Coleção Educação para Todos. Brasília: SECAD, 2005.
- GOMES, N. L. Raça e educação infantil: À procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas;** traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- MATOS, O. A filosofia francesa no Brasil: a pragmática da leitura humanista. *In:* PERRONE-MOISÉS, L. (org.). **Do positivismo à desconstrução:** ideias francesas na América. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SOUZA, E. L.; DE FARIA, A. L. G.; SANTIAGO, F. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, p. 80-102, 2018.

## O afeto é revolucionário: relatos de experiência da minha prática pedagógica

*Jocinéia Andrade Ramos Araújo (Educação Básica)*

O que era pra ser arma de colonizador está virando revide de ex-colonizado.

*Luz Ribeiro*

O objetivo deste capítulo é discutir a importância do ensino de Língua Portuguesa, doravante português brasileiro, em todos os níveis de educação e, principalmente na educação básica, em uma perspectiva contra hegemônica, tendo em vista que conhecimento é, antes de tudo, construído com afeto. Este estudo-troca reconhece as particularidades do português brasileiro com as influências indígenas e africanas no que tange a fluidez da linguagem bem como a presença das marcas de oralidade. Assim, acredita, como diz Lélia Gonzales que “a cultura brasileira é uma cultura negra por excelência, até o português que falamos aqui é diferente do português de Portugal. Nosso português não é português é Pretuguês” (PEREIRA; HOLANDA, 1980, p. 205).

Com isso, este capítulo pretende demonstrar que o ensino de linguagem não deve colaborar com a postura excludente proposta pelo ensino da norma culta nas instituições escolares e por isso, manterá uma escrita marcada de subjetividade. Grada Kilomba demonstra que a crítica à subjetividade na escrita acadêmica é uma maneira de reforçar a supremacia branca. Em suas palavras:

Sendo assim, demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específica – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os brancas/

os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante (KILOMBA, 2019, p. 58)

Desse modo, não escrevo aqui para agradar a academia! Já fiz muito o uso da norma culta para conseguir ocupar espaços nunca antes imaginados. Escrevo, agora, sobre questões que me atravessam. E de fato, existe mesmo uma simbiose entre mim e a sala de aula. Portanto, essa discussão será feita a partir do relato da minha experiência como professora-aprendiz com alunas e alunos ao longo da minha trajetória em sala de aula juntamente com as leituras das autoras bell hooks; Lélia Gonzalés; Grada Kilomba; Conceição Evaristo; Chimamanda; Ryane Leão; Carol dall Farra; Mariana Félix; Luz Ribeiro e tantas outras mulheres negras que carregam a força e sensibilidade da ancestralidade e me ensinam a compartilhar com as minhas/meus educandas/os que elas/eles são possibilidades.

Assim, este texto destina-se a professoras e professores que acreditam que a educação docemente combativa pode mudar o mundo, como afirma Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987 p. 87). Destina-se também às alunas e alunos que nunca se sentiram acolhidas/os pelas instituições escolares e por fim, a todas as pessoas que buscam ocupar espaços por não se sentirem com um lugar nessa sociedade elitista, sexista, racista e tantas istas que reforçam a hegemonia branca e patriarcal.

Este texto, objetiva, sobretudo, compartilhar vivências e narrativas de sobrevivência. Dessa maneira, escrevo do lugar de onde eu vim e partir de quem eu (des) sou. A partir do meu lugar de filha de preto e paraibana, cria do morro e da escola pública; me fiz professora e vivenciei (e vivencio) trocas com sujeitos (e sujeitas) também únicas/os no mundo, a melhor parte da minha escolha: minhas alunas e alunos.

Desse modo, o texto será dividido em três partes: Os rebeldes racionais em que vou relatar a troca ensino-aprendizagem com jovens aprendizes e as estratégias para tornar o momento de compartilhar conhecimento pra-

zerosa; o movimento *Slam* na federal, em que relato a minha experiência/ encantamento como professora substituta do Instituto Federal Engenheiro Paulo de Frontin priorizando oralidade; empoderamento feminino e prática antirracista e a estilística da zona norte do Rio de Janeiro, em que eu luto diariamente contra uma educação bancária e lembro às alunas e alunos quem eles já são no mundo para além do ENEM.

Sobre a narrativa, utilizarei nomes fictícios ao me referir às/os estudantes, preservando suas identidades, uma vez que é um relato sobre experiências de minha prática pedagógica.

## Os rebeldes racionais

O ano era 2015, trabalhava como tutora de linguagem e comunicação para jovens aprendizes desde 2012 na fundação MUDES no Rio de Janeiro. O programa jovem aprendiz apresentava uma diversidade de jovens trabalhadores, percebia que, a depender da empresa, o público mudava. Tínhamos empresa desde companhias de obras civis até multinacionais, e quanto maior e mais rica a empresa, mais branco era o aprendiz. Assim, eu percebi que todo processo seletivo, embora tivesse um objetivo social, era também excludente. O sentimento de inquietude aumentou quando conheci uma turma-problema (era assim denominada por alguns). Essa turma não era um problema, mas quando existe a necessidade de trabalhar para comer, estudar é secundário, ou muitas vezes, não entra no projeto de sobrevivência. A norma culta “seguem anexos os documentos” era distante para grande parte daquele grupo, eles saíam da sala e ficavam na cozinha tomando cafezinho com uma senhora simpática, eles se sentiam em casa na cozinha, o lugar de preto.

Precisei deixar claro pra eles que o morro foi a minha casa por anos e que eu não aceitei somente a cozinha como um lugar, mas isso não foi suficiente. Eles diziam: “você é até legal, mas a gente demora muito pra chegar até aqui, eu prefiro até ir para a empresa, eu não devia ser descontado quando eu falto aqui”. Eu me lembrei das leituras de Paulo de Freire na época, quando afirma que:

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. Mas este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado (FREIRE, 1996, p. 156).

Eu ainda não havia lido a bell hooks quando afirma “nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser”, quando a autora se refere a realidade das salas de aula que conheceu na graduação e pós-graduação. Mas eu também sabia o que eu não queria ser, não queria ser uma professora que ignorava o “aluno-problema”. Comecei a pensar em um espaço que estudar fosse também prazeroso. Nessa turma, conheci Mandume e Ayô e eles me ensinaram antes de bell hooks que estudar precisava ser prazeroso. Eles chegavam sempre ouvindo Racionais no telefone, meus irmãos sempre gostaram também, então eu já conhecia as músicas. Racionais foram meus aliados durante os dois anos de capacitação da aprendizagem. As músicas da banda estavam presentes em quase todas as aulas, bem como outras músicas no ritmo *funk* e *rap*.

Mandume era conhecido como um rapaz agressivo, ele tinha por volta de 20 anos, mas já tinha vivido uns 50 anos quando parava pra contar sobre a vida. Mandume havia abandonado sua família em Minas Gerais e foi tentar a vida no Rio de Janeiro. Ele já tinha até dormido na rua. Mandume já tinha brigado com vários professores e aos poucos, foi abandonando a cozinha e querendo estar em sala de aula, ele queria ouvir o que os Racionais tinha a dizer, ele sabia muito sobre o que as músicas falavam e ele tinha muito mais a nos ensinar do que o contrário. Aprendi com Mandume o que, posteriormente, bell hooks me contou:

na cultura popular negra contemporânea, o rap se tornou um dos espaços onde o vernáculo negro é usado de maneira a convidar a cultura dominante a ouvir – a escutar – e, em certa medida, a ser transformada.

Trocamos vivências, aprendi estratégias de venda com o Mandume, pois ele era camelô pós-expediente. Ele aprendeu comigo a fazer uso da língua do colonizador para garantir a sua permanência na empresa por dois anos, pelo menos, como jovem aprendiz. Antes, eu dizia: “vamos dominar a norma culta para que a gente não seja dominado”. Posteriormente, aprendi com Adrienne Rich nas palavras de bell hooks: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”.

Ayô era muito amigo de Mandume, mas era mais calmo, tinha um amor imenso pela sua mãe e por sua moto. Eu sempre soube que o alvo policial era preto, mas ainda não tinha vivido uma realidade tão de perto. Em um dia, ouvindo a música “Capítulo 4, versículo 3” dos Racionais na aula para abordar figuras de linguagem, Ayô contou sobre a abordagem ao som de tiros que vivenciou em um dia de madrugada de moto na favela da mangueira onde morava. Ayô já tinha aprendido a correr, mesmo tendo toda documentação da sua moto. Ele repetia algumas vezes o quanto era correto com isso, juntamente com seu sonho de ter uma filial de mototáxi. Naquele dia, eu tive certeza do perigo que meus alunos pretos e pobres enfrentavam e assumi um compromisso de que minha prática em sala de aula-vida seria antirracista. Mandume e Ayô me ensinaram antes da bell hooks que eu precisava ensinar para transgredir.

## O movimento Slam e o empoderamento feminino

Em outubro de 2018, iniciei uma trajetória na rede federal de ensino. O instituto rodeado de verde e a leveza da natureza carregava o peso de uma realidade de alunas e alunos do interior sendo engolidos por um sistema de ensino com um alto nível de reprovações. Para a maioria, uma realidade bastante diferente, lidar com tanta autonomia e com professoras/es tão qualificadas/os e exigentes. Estudar no IFRJ não era secundário e a maioria das alunas/os não precisavam trabalhar como a realidade que eu estava acostumada. Mas eu já havia aprendido com meus rebeldes racionais que estudar precisava ser prazeroso.

Assim, tive a preocupação inicial de não vestir a camisa da formalidade do instituto, confesso que eu não estava acostumada com a academia na minha sala de aula, a minha sala era o espaço em que eu podia ser realmente eu. Dessa forma, eu dispensava as formalidades, escolhia ar livre em vez do auditório e nossas aulas tinham a presença dos mosquitos e canto dos pássaros muito mais que o eco do microfone no auditório. As alunas e alunos ficavam surpresas/os: “ela nem parece a professora”. E eu queria mostrar pra eles que a relação não precisava ser hierárquica.

Iniciamos o período em 2019 com a leitura do livro preconceito linguístico do Marcos Bagno juntamente com estudos de variação e oralidade. Apresentei o movimento *Slam* e as escritoras Mariana Félix; Carol dall Farra e Luz Ribeiro para a turma e comecei a perceber o entusiasmo pela leitura. O movimento Slam é composto por batalhas de poesias faladas, iniciou-se nos EUA e no Brasil, foi fundado pela Roberta Estrela Dalva em 2008.

A cada semana, uma aluna chegava e dizia: “estou lendo a Mariana Félix”; “assisti aos vídeos da Carol dall farra”; “terminei meu relacionamento abusivo depois que li a Mariana;” “meu namorado não me deixava vir estudar mais cedo na escola, percebi que era abuso depois de ler essas poesias”; “melhorei a minha autoestima depois das poesias que você me mandou”; “estou apaixonada pela leitura depois que conheci esses livros”; “estou buscando outros livros teóricos sobre racismo e feminismo”... E foi assim que comecei a perceber que estava fazendo sentido.

Foi encantador perceber a capacidade de questionar e compreender as relações de poder existentes na língua e na vida. Os grupos produziram poesias incríveis questionando a visão eurocêntrica e foi assim que conheci a escritora Ndani. Uma aluna quietinha, considerada “muito esforçada”, uma aluna negra com sua autoestima abalada pela estrutura racista e patriarcal que se curava pela escrita. A Ndani já era incrível quando eu a conheci e conheci suas poesias, mas ela ainda não sabia. Foi assim que tivemos um dia do movimento *slam* no auditório do IFRJ em um evento organizado pela coordenadora do NEABI professora doutora Isabella Menezes. O evento contou com a participação do *Slam* das Minas-RJ. Participei do evento organizando as alunas que também

dividiriam suas poesias, elas estavam encantadas em ver um auditório composto sempre por homens brancos, cheio de mulheres pretas, falando a língua delas. Mais uma vez a Ndani me surpreendeu, subiu no palco com microfone na mão e leu seus escritos em voz alta. Naquele dia, fui eu que aprendi com a Ndani que é preciso coragem para se apropriar da língua do colonizador.

O interesse das alunas pela leitura só aumentava, mas eu ainda sentia uma inquietude em relação a Ndani, ela precisava ter certeza da sua imensidão. Alguns meses depois, fiz a inscrição dela em um curso de escrita da Ryane Leão (também *slammer* autora dos livros “Tudo nela brilha e queima” e “Jamais peço desculpas por me derramar”), a aluna amou o curso e repetiu muitas vezes sobre a importância desse curso para a sua autoestima e reconstrução. Em 2021, Ndani passa de aluna tímida e esforçada para a escritora do ebook “Quando Estrelas Colidem”. A aluna-professora me disse que eu sou poesia pura, me agradeceu por ter feito ela enxergar que era capaz e disse que sempre carregaria um pedacinho de mim pra sempre. A Ndani não sabe que quem eu sou é também um pouco dela. Ela não sabe que foi ela quem me ensinou coragem de escrever sobre o que eu sinto e sobre quem sou, como estou fazendo agora.

## Educação não é mercadoria e eu não te vejo como cliente

Em 2019, iniciei uma nova experiência. Agora na rede privada de ensino. Entrei pensando encontrar um bando de “*playboy* filhinho de papai” e me deparei com uma turma da zona norte do Rio de Janeiro, cheios de amor e sedentos por carinho. Sempre pensei que a rede privada não era o meu lugar, sempre considerei que eram um grupo de privilegiados e superficiais. E então, me deparei com sonhadores e alunas poéticas doces que só precisavam ser lembradas de que elas/es não são o ENEM.

No primeiro dia de aula, eu disse que não queria saber qual curso eles fariam, nem a idade e tampouco o que eles queriam “ser no futuro”, eu disse que gostaria de saber quem elas/es já são. Percebi olhares surpresos e alguns leves sorrisos. Assim, elas/es começaram a falar sobre o signo, sobre



o céu preferido, sobre as músicas e sonhos. Naquele dia, construímos uma relação em que ousou dizer que nunca vamos esquecer.

Encerramos 2019 com grandes planos para o último ano do ensino médio em 2020. Iniciamos nosso ano letivo em 2020 com a plantação de um girassol. Era tudo muito poético, cheio de luz e esperança para o nosso ano especial. E logo depois, iniciou a pandemia da COVID-19. Mais uma vez, as alunas e alunos me ensinaram, foram elas/es que me mantiveram com entusiasmo, buscamos maneiras de continuar perto mesmo no formato *online* e elas/es me disseram que nada nos afastou, elas/es me disseram que o afeto ultrapassava as telas e que nós aprendemos ainda mais sobre o amor. Foi assim que eles produziram um texto lindo pra mim, mais complexo e denso que qualquer texto dissertativo-argumentativo que aprendemos durante o ano e me convidaram para a ser professora homenageada na formatura. Este é o texto:

Joci, hoje estamos aqui para demonstrar um pouco da nossa gratidão por tudo que você já fez e faz por nós, então resolvemos tentar colocar em algumas palavras a forma como te enxergamos. Logo de cara, você nos conquistou com a sua animação e carinho, nos surpreendendo com aquela dinâmica nova e incrível. Naquele dia demos a sorte de ganhar, não só uma professora fenomenal, mas também uma nova amiga – cheia de amor, empatia e muita luz. A cada aula, conversa, e desabafo com você, torna-se mais claro que temos com a gente um verdadeiro ícone, um exemplo de ser humano maravilhoso nos ensinando diariamente como podemos melhorar. Sempre nos inspirando a evoluir. Em pouco tempo, já era como se nos conhecêssemos há anos, nossa conexão era evidente, coisa de outro mundo. Conexão vem do latim “*connexio*” e significa união, elo – mas muito mais do que uma simples palavra, conexão é aquilo que transcende o sentimento. Há quem diga que ela é uma mera consequência da convivência e do tempo passado, mas a partir de uma aula de estilística, você ressignificou tudo o que achávamos saber sobre se conectar com outras pessoas. E hoje é a nossa vez de perguntar e responder. Qual é o seu estilo? Seu estilo é poesia, luta e sobrevivência. A sua estilística é o reflexo do seu dom em nos en-

sinar a viver e reconhecer o nosso lugar no mundo. Somos inteiramente gratos pela oportunidade de aprender tanto, a partir da sua vivência, sobre a vida. A infinidade de coisas que aprendemos com você não se limita às paredes de uma sala de aula.

Obrigada por tanto, Joci! Com amor, M31 – Vaz Lobo.

Com tudo isso, percebi que eles aprenderam sobre sujeito e predicado, no entanto, aprenderam, principalmente, como é ser visto como sujeito da sua própria história. E como essa relação de ser visto como pessoa transcende. Mais uma vez eu aprendi com alunas e alunos como deve ser a prática pedagógica, eu aprendi com minhas alunas e alunos, antes de aprender com a Grada Kilomba, como ser sujeito (e “sujeita”) é diferente de ser objeto.

## Algumas considerações (não) finais

Estas foram linhas de uma trajetória iniciada em 16/08/1990 quando nasci e um recorte resumido da minha prática pedagógica desde 2012 até hoje. Apresento aqui considerações iniciais de todo movimento coletivo que ainda quero e preciso construir e deixo registros da importância de compartilhar conhecimento como troca, da construção do saber e principalmente da necessidade de enxergar alunas e alunos para além de um depósito de conhecimento, reconhecendo suas especificidades e demonstrando que a universalidade branca defendida nas instituições de ensino e na sociedade no geral é na verdade a imposição da branquitude, que pode e deve ser combatida com muita luz pra iluminar e tacar fogo. Que essa revolução comece na sala de aula e ultrapasse os muros...

## Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Companhia das letras. São Paulo, 2017

DUARTE, M. **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta, 2019.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.) **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LEÃO, R. **Tudo nela brilha e queima**. Planeta. Edição do Kindle.

LEÃO, R. **Jamais peço desculpas por me derramar**. Planeta. Edição do Kindle.

# **Literaturas para uma Educação Libertadora**

# Literatura infantil como meio articulador do letramento racial crítico em sala de aula<sup>33</sup>

*Keila de Oliveira (Unicentro)*  
*Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)*

## Perguntas reflexivas iniciais:

O que você entende por Letramento Racial Crítico?  
Você utiliza livros de literatura infantil nas suas aulas?

## Introdução

**R**eflexões acerca da identidade racial de crianças são de fundamental importância, considerando que crianças Negras, Brancas, Indígenas precisam se ver reconhecidas, pois isso fortalece as suas identidades. Gomes (2005, p. 42) afirma que a(s) identidade(s) é(são) (re)construída(s) a partir da interação com o(s) outro(s), e, do mesmo modo que se transformam nesse contato, interfere-se de algum modo na identidade desse outro. Assim, entende-se que a (re)construção dessa(s) identidades não acontecem no “isolamento”.

Gomes (2005, p. 42) afirma que “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. Essa referência no caso das crianças se dá a partir das diversas interferências sociais: da família, da escola, da mídia, da comunidade e dos espaços nos quais a criança está inserida. Nesse sentido, conforme descreve Oliveira

(2018, p. 7), é necessário que as crianças tenham acesso a referências de personagens negras e negros apresentados positivamente, inclusive na Literatura Infantil. Com isso, é possível que meninos e meninas negras se percebam participantes do universo literário, de modo que, ao serem questionadas sobre quais personagens gostariam de ser, elas tenham uma referência positiva.

Sendo assim, compreende-se que esse processo de (re)construção identitária é algo em constante desenvolvimento; ou seja, é compreensível que, no decorrer das (re)construções, os sujeitos passem por momentos de não reconhecimento de sua identidade racial negra, ou, ainda, sintam-se confusos com relação ao seu pertencimento racial. De acordo com Gomes (2005), esse processo pode ser entendido como um “movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social”, ou seja, se inicia no vínculo familiar e vai “criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece” (GOMES, 2005, p. 41). Resultados de pesquisas como a de Araujo (2017) e de Souza, Dias e Santiago (2017) têm demonstrado que quando a criança se reconhece nas atividades utilizadas em sala de aula, como o uso de Literatura Infantil (LI, doravante), que nomeia e apresenta a identidade racial semelhante a sua identidade racial, ela se sente representada e isso lhe dá o desejo de pertencimento da identidade racial negra.

A partir desse contexto, a pergunta que motivou a pesquisa foi: Quais pesquisas têm apresentado reflexões sobre o uso da Literatura Infantil (LI) em sala de aula para o ensino sobre questões de identidades raciais com a possível perspectiva de Letramento Racial Crítico?

A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de apresentar reflexões sobre o uso da LI como possibilidade de promover discussões sobre questões de identidades raciais e a possibilidade de perspectivas de Letramento Racial Crítico (LRC, deste ponto em diante) a partir de pesquisas que já foram feitas. A proposta é verificar a relevância do LRC em sala de aula tendo livros de LI como um meio articulador.

Para apresentar tais reflexões, o texto foi organizado em duas partes. Primeiramente, são apresentadas as pesquisas sobre Identidade(s) e Identidade Racial da criança. O foco é indicar pesquisas recentes que têm mostrado a relevância da abordagem das questões raciais em sala de aula. Como discutir sobre raça seja uma temática ampla, tratou-se neste artigo apenas das pesquisas voltadas à infância, à raça e ao LRC, tendo como foco principal o uso da LI. Nesse sentido, a partir das contribuições de algumas pesquisadoras que têm dedicado seus estudos sobre questões de identidade social de raça, em especial identidade racial das crianças, buscou-se refletir acerca da relevância do uso do livro de LI em uma perspectiva do LCR.

Posteriormente, discorreu-se sobre os resultados de pesquisas que tematizam a Identidade racial de crianças negras, o uso do livro de LI e o LRC: análise e discussão. Nessa perspectiva, apresenta-se um quadro com algumas definições dos conceitos teóricos utilizados, além de um recorte da coleta de dados da dissertação de mestrado, ainda em elaboração. Esse recorte é resultante da busca por pesquisas já realizadas por meio do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na qual buscou-se por pesquisas que debruçassem em estudos sobre crianças e as questões raciais, o LRC, o uso da LI e algumas perspectivas acerca do/a professor(a) como participante do processo de (re)construção de identidades. Nas considerações finais, responde-se à pergunta de pesquisa e faz-se sugestões para pesquisas futuras.

## **Identidade(s) e identidade racial da criança negra**

Neste estudo, defende-se a relevância do processo de (re)conhecimento identitário e da identidade negra, visto que é possível desde a infância que a criança vivencie experiências (positivas ou não), sobre sua identidade racial a partir das várias agências de letramento, da interação com a família e, posteriormente, com o espaço escolar e a sociedade em ge-

ral. Nesse sentido, discutir sobre raça em sala de aula é de fundamental importância para o entendimento das crianças, que muitas vezes não se (re)conhecem como negras, haja vista que, em muitos casos, não se veem representadas positivamente, conforme afirma Gomes ao se referir à identidade negra:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p. 44).

A partir da reflexão apresentada por Gomes (2005), de que a escola e o professor são participantes do processo de (re)construção identitária e, nessa perspectiva, é necessário que os profissionais da educação busquem ampliar a sua formação para poder discutir com propriedade o assunto, principalmente com as crianças que estão em fase inicial de formação identitária, para que o processo de (re)construção de identidade(s) de crianças brancas e negras sejam de fato um processo de reconhecimento e aceitação, por um lado, para o reconhecimento de pertencimento racial, e por outro, pela a compreensão e pelo entendimento da importância da representação do outro, seja ele negro(a), branco(a) ou indígena.

Nesse sentido, o uso de livros de LI pode ser considerado uma maneira de fomentar discussões sobre raça com o público infantil, pois a maioria dos livros infantis apresentam imagens que destacam traços físicos dos personagens, cor de pele, cabelo, entre outros. Para além das imagens, os textos presentes nesses livros, podem também mencionar as características físicas e emocionais dos personagens, nesse caso, permitem ao leitor a experiência de imaginar como é o personagem. Assim, os livros de LI quando apresentarem uma descrição favorável, no sentido de mostrar protagonismo positivo dos personagens negros, possibilitam a valoriza-



ção racial negra. Vale mencionar, conforme destaca Jovino (2006), que as personagens negras passaram a fazer parte da literatura voltada para o público infantil, no Brasil, no final da década de 20 e início da década de 30, período em que a sociedade estava “recém saída de um longo período de escravidão”, e o que se percebia nas literaturas dessa época era a evidência da “condição subalterna do negro”. Nas palavras de Jovino (2006), ela descreve que:

Na maioria dos textos infantis publicados até a década de 30, a personagem feminina negra é invariavelmente representada como a empregada doméstica, retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá (JOVINO, 2006, p. 188).

A representação negativa do corpo negro na literatura infantil durou por longos anos, somente a partir da década de 80 que se iniciou um processo de rompimento desse tipo de representação. Assim, a partir desse período começaram a ser vistas personagens femininas negras desempenhando “papéis e funções sociais diferentes”, indicando os primeiros gritos de “resistência” e de enfrentamento na representatividade dos personagens negros e negras na literatura (JOVINO, 2006, p. 189).

Nesse mesmo universo de discussão, Rosa (2014, p. 10) analisou um grupo de professoras de Educação Infantil para compreender como “suas práticas, falas e sentidos se materializam na relação com as crianças” e em sua formação identitária. A pesquisadora observou, a partir das falas das professoras pesquisadas, a relevância da participação docente na construção das identidades das crianças “por meio de atos de cuidado e afeto e do modo de tratá-las com igualdade” (ROSA, 2014, p. 88).

Assim, na medida em que as crianças são protagonistas, pois pensam o mundo de um jeito muito próprio, seria interessante conhecer a singularidade de suas compreensões sobre a construção da identidade racial, na Educação Infantil (ROSA, 2014, p. 89).

Essa afirmação apresentada por Rosa (2014) permite a reflexão sobre o ensino a partir de questões raciais desde a educação infantil e, nesse senti-

do, a LI, por meio da contação de histórias, é uma das possibilidades para promover o Letramento Racial Crítico.

## **Identidade racial de crianças negras, o uso do livro de literatura infantil e o letramento racial crítico: análise e discussão**

De acordo com Cavalleiro (1998), o racismo pode ser notado desde o período da infância. A pesquisadora destacou que, em diversos momentos durante a sua investigação, as crianças apresentaram comportamentos e atitudes discriminatórias entre seus colegas negros da turma, inclusive “ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem [...]” (CAVALLEIRO, 1998, p. 11).

Experiências de racismo no espaço escolar são também mencionadas no livro de Ferreira (2017), que apresenta 30 narrativas autobiográficas. A maioria dessas narrativas traz relatos de sujeitos que viram ou vivenciaram o racismo ainda no período da infância; algumas mencionam episódios de racismo dentro do espaço escolar (inclusive sobre o silenciamento dos professores em uma situação que ocorre a prática do racismo); outras relatam a falta de discussão sobre questões raciais no espaço escolar e mencionam que percebem que o racismo e a discriminação estão relacionados à cor da pele e aos traços físicos. A classe social também foi mencionada em algumas narrativas. Nessa perspectiva, compreende-se que o racismo acontece também no espaço escolar e causa impactos emocionais, pois, mesmo na fase adulta, essas pessoas puderam recordar de terem vivido ou presenciado o racismo. Por essa razão, são necessárias discussões consistentes sobre questões raciais em sala de aula, haja vista que, em muitos casos, a escola é o único lugar em que esse assunto será discutido com a criança e, portanto, promover o LRC em sala de aula é de fundamental importância na (re) construção da identidade racial da criança.

Considerando que utiliza-se neste estudo a nomenclatura do LRC, no quadro a seguir são apresentadas algumas definições pertinentes:

Quadro 1 – Definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico	
Terminologia	Definições de: Letramento Racial e Letramento Racial Crítico
Letramento Racial	“Letramento Racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos.” (SKERRETT, 2011, p. 314).
Letramento Racial	“Letramento Racial, [...] obriga-nos a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros.” (GUINIER, 2004, p. 114).
Letramento Racial Crítico	“Ensino do letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, com os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]” (MOSLEY, 2010, p. 452).
Letramento Racial Crítico	“Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. No caso desta pesquisa, como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.” (FERREIRA, 2015a, p. 138)
Fonte: Adaptado de Ferreira 2015a (ver também FERREIRA, 2015b).	

Levando em consideração a necessidade de práticas escolares que promovam o Letramento Racial (LR, doravante) e o LRC, entende-se que a LI pode ser vista como um material de apoio para se discutir o tema. Nessa perspectiva, concorda-se com Santos (2017) no fato de que a LI contribui para “reproduzir padrões”, uma vez que faz parte do campo da linguagem e conseqüentemente da comunicação e assim “pode nos fornecer modelos socioculturais específicas, já que essas são representações indiretas diante da concepção observadora de um autor”, de modo que, a literatura pode transmitir direta ou indiretamente ideologias, valores e estereótipos, favorecendo ou não determinada identidade/cultura/historicidade (SANTOS, 2017, p. 50-51).

Percebendo a relevância do uso da LI para promover o LR e o LRC, principalmente na infância, fez-se uma busca por trabalhos que tivessem

esses termos no título, a partir das pesquisas disponíveis Portal de Periódicos da CAPES, pelo ícone “busca por assunto”. Os termos aspeados possibilitaram encontrar as pesquisas que apresentam exatamente os termos utilizados, quando os termos não são aspeados, isso permite que se amplie a busca, nesse caso, o levantamento apresenta os textos que contém qualquer um dos termos indicados. O acesso a esse banco de informações é gratuito e o site está disponível em língua portuguesa, conforme mostra o quadro a seguir.

<b>Quadro 2 – Pesquisas sobre Letramento Racial, Letramento Racial Crítico e Literatura Infantil</b>		
“Busca por assunto”	Livro	Artigo
“letramento racial”	Nenhum	2
“infância e raça”	1	1
“letramento racial crítico”	Nenhum	1
letramento racial crítico	1	1
*letramento racial e literatura infantil	Nenhum	3
*(letramento racial crítico) AND (literatura infantil)	Nenhum	3
“negro na literatura infantil”	Nenhum	1

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 04/01/2018. \*Termos sem aspas para ampliar a busca. Pesquisas realizadas entre 2014 a 2018.

Observa-se, a partir dos dados coletados no Portal de Periódicos da Capes, que ainda são poucas as pesquisas sobre LR e LRC no período da infância a partir do uso de livros de LI. A maioria das pesquisas encontradas tratam de análises literárias ou sobre a representação do negro na LI.

Assim, buscou-se selecionar, entre as pesquisas encontradas no Portal de Periódicos da CAPES e de algumas revistas científicas, pesquisas recentes (considerando um recorte de 2014 a 2018) que discutam a relação da LI, a infância da criança negra e seu processo de (re)conhecimento

identitário, LR e LRC. Os estudos encontrados foram organizados no quadro a seguir:

<b>Quadro 3 – Pesquisas recentes na perspectiva do Letramento Racial e Letramento Racial Crítico na infância e a Literatura Infantil de 2014 a 2018.</b> <b>Palavras-chave: Letramento Racial – Letramento Racial Crítico</b>			
<b>Ano de publicação</b>	<b>Título/autor</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados</b>
<p>Conexões Culturais, 01 December 2015, Vol.1(2), p. 122-138 Artigo</p>	<p>“Segredos mais que secretos das princesas”: reflexões sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural</p> <p>Autores: Santiago Bretanha Freitas (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, câmpus Jaguarão). Agnaldo Mesquita de Lima Junior (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, câmpus Jaguarão). Ida Maria Morales Marins.</p>	<p>Relatar/refletir sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural na rede básica de ensino.</p>	<p>Evidenciou-se no discurso dos alunos embates entre a emancipação do feminino e o imaginário do “homem da casa”, bem como novos olhares, modestos, sobre o papel sociocultural da mulher na contemporaneidade.</p>
<p>Revista Eletrônica de Educação, 01 August 2015, Vol.9(2), p. 189-226</p>	<p>Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro</p> <p>Autora: Ione da Silva Jovino. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa-PR, Brasil.</p>	<p>O artigo apresenta recortes de uma pesquisa histórica sobre criança, infância e raça na iconografia do século XIX, sendo a discussão sobre a maneira como eram representadas crianças e infâncias negras em diversos materiais imagéticos o objetivo principal (dados apresentados no resumo).</p>	<p>No texto a autora analisa a infância de duas crianças: um menino negro que era escravo e uma menina negra que não era escrava, porém vivia escravizada. Destaca assim, a centralidade do papel atribuído a uma criança negra, como protagonista de uma crônica trágica, densa e curta e por que não, cruel (Jovino, 2015, p. 221).</p>

**Quadro 3 – Pesquisas recentes na perspectiva do Letramento Racial e Letramento Racial Crítico na infância e a Literatura Infantil de 2014 a 2018. Palavras-chave: Letramento Racial – Letramento Racial Crítico (continuação)**

<p>Editora UEPG, 2014, p. 37-64. ISBN 978-85-7798-210-3. Available from SciELO Books.</p>	<p>Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX. <i>In</i>: FERREIRA, A. J. (org). <i>Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas</i> [online].                  Autora: Ione da Silva Jovino. Universidade Estadual de Ponta Grossa</p>	<p>Apresentar análises teóricas a respeito das crianças negras, como elas eram vistas no século XIX.</p>	<p>O texto traz reflexões de como os materiais didáticos e a mídia, incluindo “filmes, novelas, séries” entre outros, ainda reproduzem discursos imagéticos nos quais aparecem crianças negras inferiorizadas</p>
<p>Revista Digital da Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s83-s99, setembro 2018</p>	<p>O poder das palavras: relações de alteridade no seio do povo brasileiro, entre branquitude e negritude                   Autora: Liz Feré. Université Paris VIII, Centre d’Études sur les Médias, les Technologies et l’Internalisation. Paris, França.</p>	<p>Propor uma reflexão sobre como a linguagem reforça discursos estigmatizantes contra pessoas negras no Brasil.</p>	<p>O estudo aponta de que modo a linguagem influencia as relações pessoais, especialmente como a palavra e suas valorações potencializam as tensões vividas entre grupos cada vez mais antagônicos.</p>
<p>SILVA, Eduardo Dias; DIAS, Romar Souza. <i>Letramento Racial Mediado pela Literatura Infante-Juvenil na Educação Básica</i>. InterteXto, v. 10, n. 2, 2017.</p>	<p>Letramento racial mediado pela literatura infante juvenil na educação básica.                   Autores: Eduardo Dias da Silva e Romar Souza-Dias</p>	<p>Perceber se “o letramento racial mediado pela Literatura Infante-Juvenil, para aprendentes da educação básica, pode contribuir de que maneira para a implementação do ensino da história e da cultura afrobrasileira, africana e indígena nas escolas públicas</p>	<p>Os resultados obtidos foram uma perspectiva de possibilidade de materiais que auxiliem no processo de uma educação antirracista, sendo importante para combater a desigualdade, a discriminação e para compreender verdadeiramente a história e a cultura brasileira.</p>

**Quadro 3 – Pesquisas recentes na perspectiva do Letramento Racial e Letramento Racial Crítico na infância e a Literatura Infantil de 2014 a 2018. Palavras-chave: Letramento Racial – Letramento Racial Crítico (continuação)**

<p><b>Tese</b></p>	<p>Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira</p> <p>Autora: Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz. Universidade Nove de Julho– UNINOVE, São Paulo, 2018. 128 f. Tese.</p>	<p>Analisar como o personagem negro e sua cultura está sendo representado na literatura infantil publicados após a promulgação da Lei nº 10639/2003”, a fim de verificar como ocorre o processo de construção identitária negra nesse contexto</p>	<p>Após a análise dos 27 livros, Luz (2018, p. 106-107) afirma que, destes, 25 atuam numa perspectiva de “ruptura” dos padrões eurocêntricos, permitindo que a criança negra se reconheça e se identifique com os personagens, contribuindo para o “empoderamento” das crianças negras.</p>
--------------------	---	--	---

Fonte: Dados coletados no site do Portal de Periódicos da Capes, acesso gratuito e busca realizada em Língua Portuguesa e em Revistas Científicas Online de acesso gratuito.

O quadro 3 mostra que houve avanços em pesquisas relacionadas ao LR, LRC a partir do uso da Literatura Infantil e Infanto-Juvenil. Embora seja perceptível esse avanço, o termo LRC não apareceu em nenhum dos títulos. É possível perceber, por meio dos resultados mencionados no quadro, que há necessidade de pesquisas que abordem explicitamente sobre o LRC em sala de aula a partir do uso da LI. Destarte, defende-se que a LI pode contribuir para discussões sobre raça desde a infância, conforme afirma Luz (2018):

Hoje é possível encontrar obras mostrando personagens negras na sua resistência ao enfrentar preconceitos, resgatando sua identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, como também encontrar histórias que permitam observar uma ressignificação da personagem negra. Elas passam a ser personagens principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas (LUZ, 2018, p. 34).

Obras da LI que apresentam personagens negros e negras como protagonistas de forma positivada podem contribuir para o LRC, possibilitando o (re)conhecimento e a valorização da identidade racial negra.

Embora o objetivo deste texto tenha sido indicar a LI como possibilidade de promover o LR e o LRC, reconhece-se que a formação dos professores é de fundamental importância nesse processo, visto que discutir sobre raça requer aprimoramento dos estudos científicos, para que as discussões sejam realizadas de maneira reflexiva e coerente, pois nem sempre o racismo aparece explícito nos textos e nas imagens dos livros. Sendo assim, é necessário o olhar detalhista e observador do professor para que, juntamente com os alunos, observem cuidadosamente os impactos sociais que o livro de LI pode apresentar. A exemplo disso, destacam-se as contribuições de Peres, Marinheiro e Moura (2012), por meio do texto “A literatura infantil na formação da identidade da criança”. Conforme as autoras destacam, considerando que a LI se originou das fábulas, entende-se que tais obras não eram exatamente “feitas para o público infantil”. A pesquisa supracitada apresenta um breve histórico do surgimento da LI, a qual surge na França, “durante a monarquia absoluta de Luís XIV”, com a literatura para crianças e jovens: “As Fábulas (1668) de La Fontaine; os contos da mãe gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 volumes-1696-1699) de Mme D’Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon, conhecidos como os livros pioneiros do mundo literário infantil” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 3-4).

Posteriormente, Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 4) apresentam sobre o histórico da literatura no Brasil (1808), data provável das primeiras publicações de literatura para crianças, traduções adaptadas de contos e obras estrangeiras, não escritos por brasileiros. Esses livros mostravam a criança representada de maneira ideológica, com comportamento adulto (exemplar). Por se tratar de análise de livros de literatura clássica infantil, a pesquisa realizada por Peres, Marinheiro e Moura (2012) se baseia em contos de fada, nos quais ficam evidentes as questões da cultura europeia; por isso, as autoras fazem o seguinte questionamento, que norteia a pesquisa: “Como a definição de um padrão, ou essa presença marcante de um ‘tipo ideal’ nos ‘Contos de fadas’, pode impactar na construção da identidade da criança negra?”. Essa definição causa, segundo as pesquisadoras, a construção da identidade negra de forma “conflituosa”, considerando prin-



principalmente as imagens contidas nos livros de literatura infantil (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 4-8).

Segundo Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 13), a LI, em especial os “contos de fadas”, ainda perpetuam o referencial da beleza europeia, com personagens em maioria brancas, o que causa “impactos profundos no processo de formação de identidade das crianças negras”, uma vez que não se reconhecem participantes, ou não encontram características parecidas com as suas nos personagens. Essa não representatividade, ou “ausência quase que absoluta” de personagens negros, “causa subjetivamente, um modelo de referencial branco, e a negação do corpo negro” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 11-13).

Outra pesquisa relevante para a discussão foi realizada por Araujo, intitulada “Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil”, publicada em junho/julho de 2017. A autora apresenta dados resultantes de dois estudos realizados em bibliotecas de escolas municipais de Curitiba – PR e em três turmas (4º e 5º ano), tendo como participantes alunos e professoras. A metodologia de pesquisa foi baseada em análise bibliográfica, documental e observação em sala de aula. As perguntas de pesquisa mencionadas no decorrer do texto foram: O que as crianças leem? O que são oferecidos para as crianças lerem nas escolas? O primeiro dado apresentado é parte de sua dissertação de mestrado na qual os dados foram coletados em 2009, e para essa pesquisa o objetivo era “investigar nos discursos produzidos sobre livros literários com personagens negras indícios de uma ideologia racista, produzida e reproduzida no ambiente escolar pela formação literária a que as crianças eram expostas”, tendo como participantes da pesquisa a professora e uma turma do 4º ano, a qual a pesquisadora nomeou como “escola 1” (ARAÚJO, 2017, p. 58).

Nessa pesquisa, constatou-se “que além de reforçar a presença hegemônica de personagens brancas, as concepções de literatura e de leitura literária da instituição eram bastante restritas”. Além disso, a pesquisadora ainda menciona a questão da precariedade dos livros disponíveis às crianças, tanto no que se refere à estética quanto à qualidade do produto e do conteúdo. Outro fato mencionado com destaque foi o tempo destinado

para leitura, de apenas 20 minutos semanais, tempo esse no qual as crianças não conseguiam desenvolver a leitura e nem a discussão proposta posteriormente (ARAÚJO, 2017, p. 58-59). A segunda pesquisa mencionada por Araújo (2017) foi realizada em 2012, nomeada como ‘escola 2’, e apresenta dados resultantes de uma pesquisa de conclusão de curso de Especialização “Educação das Relações Étnico-Raciais, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2012”, na qual o objetivo foi “investigar em que contexto a literatura com personagens negras está presente nas aulas de leitura”. Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de análise dos documentos de empréstimos da escola e também observação em sala com duas turmas (4º e 5º ano). No início dessa observação, ficou evidente a “predominância ou totalidade de personagens brancas” nos livros apresentados, e, portanto, a pesquisadora ampliou sua pesquisa para observar também como estava a organização da biblioteca da escola.

Ao pesquisar o espaço da biblioteca, Araújo (2017, p. 62-64) descreve – e apresenta imagens – que era um espaço pequeno, menor que uma sala de aula e sem mesa, apenas almofadas, poucos livros e a decoração da sala era com clássicos da literatura eurocêntrica (cinderela, branca de neve, entre outros), o que reforçava uma estética definida (branca) como padrão.

Outro fato apontado pela pesquisadora era de que para as crianças menores (1º e 2º ano) não havia acessibilidade/empréstimo de livros. Isso mostra a falta de estrutura do local e de entendimento da equipe gestora. Como resultado dessa pesquisa, Araújo (2017) destaca que nos registros de empréstimos foi possível observar que os livros de literatura afro-brasileira e africana eram emprestados apenas em períodos específicos (possivelmente devido ao período em que se discute a consciência negra), no entanto, essas leituras traziam conteúdos relacionados ao esporte e ao *bullying* e não reconhecia/valorizava a cultura afro-brasileira/africana, também não havia um encaminhamento posterior a essas leituras por parte da professora, ficando assim um processo de leitura sobre questões ético-raciais “fragmentado”.

Desse modo, percebe-se que, embora as discussões a respeito de raça estejam expressas nos documentos que regem o currículo escolar, ainda há pesquisas como essa que mostram que a LI (principalmente de livros

que tratam de histórias e cultura negra e afro-brasileira e africana) não é utilizada adequadamente em sala de aula. Essa afirmação permite a reflexão sobre a necessidade de ensinar a partir do LR e LRC, visto que as crianças apresentam questionamentos acerca de seu pertencimento racial, da cor de sua pele, das diferenças que percebem em relação ao outro.

## Considerações finais

Entende-se que a partir de práticas de ensino voltadas ao LR e LRC é possível contribuir na formação dos educandos para que estejam preparados a compreender e interagir criticamente, visando à valorização e ao (re)conhecimento racial das crianças, compreendendo a sociedade na qual estão inseridas, podendo interagir socialmente e politicamente.

Analisando os dados obtidos na busca por pesquisas realizadas sobre questões raciais de crianças, identidade racial de crianças e o uso do livro de LI para essa abordagem, pode-se nesse momento responder à pergunta de pesquisa indicada no início do texto: Quais pesquisas têm ocorrido sobre o uso da Literatura Infantil em sala de aula para o ensino sobre questões de identidades raciais com a possível perspectiva de letramento racial crítico?

Primeiramente, conforme mencionado no decorrer do texto, embora sejam perceptíveis avanços sobre a realização de pesquisas na perspectiva do LR, pouco tem sido pesquisado acerca do LRC, principalmente a partir do uso da LI. Em maioria, são análises literárias ou sobre a representação do negro na LI. Por esse motivo, foram selecionadas apenas as pesquisas que realmente discutiam, de alguma forma, questões raciais na perspectiva do LR e LRC e sobre questões de identidade racial da criança negra.

Conclui-se que foram poucas as pesquisas encontradas sobre o uso da LI em sala de aula para o ensino, sobre questões de identidades raciais com a possível perspectiva de LR e nenhuma na perspectiva do LRC explícita no título, embora no decorrer do texto houvesse indícios dessa perspectiva.

As lacunas de pesquisas encontradas se referem a pesquisas que discutam a respeito de formação de professores, em especial, sobre o trabalho em sala de aula a partir do uso da LI como possibilidade de promover o

LRC. Compreende-se, assim, que o uso da LI para promover o LR apresenta alguns desafios para o professor(a), que precisa estar atento ao conteúdo e às imagens presentes nos livros. Ademais, ele precisa fazer apontamentos, interrogações e desenvolver a criticidade das crianças. Como sugestão de pesquisas futuras, percebe-se a necessidade de verificar quais livros de literatura têm circulado nas escolas, como as crianças percebem as personagens negras e em que perspectiva esses livros têm influenciado para o (re)conhecimento identitário da criança negra.

### Perguntas reflexivas finais:

Como os livros de literatura infantil podem colaborar para que em sala de aula estudantes possam exercer o Letramento Racial Crítico?

Nas suas aulas o que você poderia tratar para incluir às questões raciais?

### Referências

ARAÚJO, D. C. Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil. **e-hum** Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan./jul., 2017.

BRETANHA, S.; JUNIOR, A. M. L.; MARINS, I. M. M. Segredos mais que secretos das princesas: reflexões sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural. Conexões Culturais – **Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura**, v. 01, n. 02, 2015, p. 122-138.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil. Dissertação. 240f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

FERÉ, L. O poder das palavras: relações de alteridade no seio do povo brasileiro, entre branquitude e negritude. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s83-s99, setembro 2018. Disponível em: <http://revistaseletror>

nicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/30903/17315. Acesso em: 04 jan. 2019.

FERREIRA, A. J. **Racismo no Brasil?: é coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais.** Ponta Grossa: Estudio Texto, 2017.

FERREIRA, A. J. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. *In:* FERREIRA, A. J. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** Campinas. Pontes Editora, p. 127-160, 2015a.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015b.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. **The Journal of American History**, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004.

JOVINO, Ione da Silva. QUADROS, Tamires de; Literatura infanto-juvenil no contexto pós lei 10.639: representações de negros e negras em debate. *In:* **XXV Encontro Anual de Iniciação Científica.** II Encontro Anual de Iniciação Científica Junior. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006, 4, Ponta Grossa. Resumos... Ponta Grossa: UEPG, 2006. Disponível em: [http://apps.uepg.br/propesp/pesquisa/eaic/public/storage/uploads/2016/09192792952/2016-09-26\\_16-40-40.pdf](http://apps.uepg.br/propesp/pesquisa/eaic/public/storage/uploads/2016/09192792952/2016-09-26_16-40-40.pdf). Acesso em: 13 jul. 2018.

JOVINO, I. S. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 189-226, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/19/showToc>. Acesso em: 04 abr. 2018.

- JOVINO, I. S. Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX. In: FERREIRA, A. J. (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas** [online]. Editora UEPG, 2014, p. 37-64.
- LUZ, M. A. P. C. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. 128f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
- MOSLEY, M. That really hit me hard’: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.
- OLIVEIRA, K. A (não) representatividade de personagens femininas negras na literatura infantil e o impacto observado na (re)construção da identidade racial das meninas. **Trabalho apresentado no III Seminário de Teses e Dissertações em Andamento**. Universidade Federal do Paraná, 2018.
- PERES, F. C.; MARINHEIRO, E. L.; MOURA, S. M. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência**. UEL. Edição n.. 1, v. 1, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>.
- ROSA, D. C. A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil. 103f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.
- SANTOS, F. Identidade negra e Literatura Infantil. **Revista Fórum Identidades** |Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 24, p. 45-60, mai./ago. de 2017.
- SILVA E. D.; SOUZA-DIAS, R. Letramento racial mediado pela literatura infante juvenil na educação básica. **Revista InterteXto**, v. 10, n. 2 (2017).
- SOUZA, E. G. L.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Humanidades & Inovação**, v. 4, p. 1-146, 2017.
- SKERRETT, A. English teachers’ racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

**Resumo:** A revisão teórica apresentada neste artigo é um recorte da dissertação de Mestrado e tem como objetivo realizar uma breve análise sobre a relevância do Letramento Racial Crítico para promover discussões sobre identidades raciais das crianças a partir do uso do livro de Literatura Infantil. A pergunta motivadora do estudo foi: Quais pesquisas têm apresentado reflexões sobre o uso da Literatura Infantil em sala de aula para o ensino sobre questões de identidades raciais com a possível perspectiva de letramento racial crítico? Para essas reflexões, foram considerados autores como Ferreira (2015), Jovino (2006, 2015), Souza, Dias e Santiago (2017), Araújo (2017), Rosa (2014), entre outros. Para a análise aqui proposta, apresentam-se algumas pesquisas que tratam da relevância do uso do livro de literatura infantil em sala de aula para possibilitar discussões sobre questões raciais, a partir do Letramento Racial Crítico. A partir dessa reflexão, compreende-se que a Literatura Infantil pode ser uma das possibilidades para discutir sobre raça e empoderar crianças sobre suas identidades raciais.

**Palavras-chave:** Letramento Racial Crítico. Identidade(s) Raciais. Infância.

## Educar para a autonomia: a literatura como formadora do pensamento crítico

*Paulo César Andrade da Silva (UNESP/Araraquara)*

*Raquel Mariano Alves (USP/FE)*

**P**aulo Freire, primeiro, leu o mundo. Depois, leu a palavra. Primeiro alfabetizou-se com a casa de sua infância, a dança da copa das árvores e o canto dos pássaros. Leu as águas das chuvas, o assobio do vento. Leu a forma das folhas, o cheiro das flores, a casca dos frutos. Depois, leu a palavra escrita, a palavra-ação: foi introduzido à leitura da palavra escrita por seus pais, no chão de sua casa, com as palavras do seu mundo de menino, com sua própria *palavra*. Com Eunice, sua primeira professora, a leitura da palavra escrita não foi ruptura, foi complemento. No ginásio, Freire conhece a potência da leitura crítica da palavra, num momento em que o texto se oferecia à sua intensa procura.

Sujeito que elaborou sua experiência e a transformou depois em prática e método, Freire nos ensina que o lugar da leitura deve ir além, muito além da decodificação da palavra escrita. Percorrendo uma trajetória marcada pela preocupação, real e simbólica, com os índices de analfabetismo no Brasil, sobretudo com a população adulta, trabalhadora e popular, e expondo sempre o papel social do trabalho com a palavra, Paulo Freire é, para nós, o símbolo da necessidade de se enxergar “a leitura e a escrita sob o ângulo da luta política” (FREIRE, 1996, p. 17).

Se partirmos do entendimento de que Freire defende a leitura como um ato de transgressão e como prática de autonomia, devemos partir para a reflexão sobre qual é o trabalho com a palavra capaz de promover a ação transgressora. Certamente, não se fala sobre qualquer leitura descritiva,



posto que o educador nos informa que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 1996, p. 26). Acontece que a transgressão, a formação do pensamento crítico, se desenrola no exercício formativo que promove a relação dialógica entre leitura do mundo e leitura da palavra escrita, sendo esta precedida por aquela, numa dança em que ambas as tarefas se completam mutuamente e nesta relação com a leitura crítica, e com o entendimento geral do ato pedagógico, o papel do educador será muito menos o de fornecer respostas e depositar conteúdos e muito mais o de ajudar a elaborar e educar para a autonomia.

Se pensarmos, por exemplo, sobre o debruçar-se de Paulo Freire no tema da alfabetização, campo que até hoje carrega contribuições históricas do educador, conseguimos localizar diversas passagens em seus escritos em que o problema do analfabetismo massivo da população brasileira se estabelece como um incômodo:

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política e que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interdidas de ter escolarização e que com tudo isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiados (FREIRE, 1996, p. 17-18).

Encontramos um paralelo deste incômodo em bell hooks, ao afirmar que

Sem alfabetização, as populações (não brancas) ficam simplesmente condenadas a receber salários de escravos, favorecendo uma classe privilegiada de escravizadores que preferem seus trabalhadores surdos e

mudos. Estudos recentes em alfabetização revelam que homens negros estão rapidamente formando um dos grupos mais analfabetos em nossa sociedade (Hooks, 2020, p. 203).

Ainda que as lentes de interpretação sejam distintas, uma vez que Paulo Freire se debruçou sobre o problema do analfabetismo, principalmente, na população operária, popular e adulta, e bell hooks busque discutir os efeitos do analfabetismo em massa na população negra norte-americana, o caminho de ambos os autores nos levam a um lugar comum: qual será a possibilidade de futuro de um grupo que não tem acesso à alfabetização, ao universo letrado e ao mundo escrito? Se a inserção do indivíduo em nossas práticas sociais depende do domínio da escrita, não parece haver outra maneira de pensar uma lógica de ascensão social para determinados grupos historicamente oprimidos e marginalizados sem passar pelo exercício da capacitação para o trabalho crítico com a palavra.

O centenário de Paulo Freire nos chega acompanhado de diversos desafios. Apesar de avanços estatísticos, o Brasil ainda figura entre os 10 países com mais adultos analfabetos<sup>34</sup> no mundo, sendo 11 milhões em 2019, de acordo com dados do IBGE, e estando longe de atingir a quinta meta do Plano Nacional de Educação de 2014, que propõe a erradicação do analfabetismo até o ano de 2024<sup>35</sup>. O desmonte das políticas educacionais e os recentes cortes no setor da educação tornam o caminho até o cumprimento dessas metas ainda mais longo e inalcançável. Sobretudo porque pensar Paulo Freire é pensar não apenas na oportunidade de contato com a cultura escrita, mas sim no processo de formação crítica por meio da palavra, uma vez que “a leitura do mundo não é apenas interesse observador, mas inte-

---

<sup>34</sup> De acordo com o UNESCO Global Education Monitoring Report 2019, disponível em: <https://gem-report-2019.unesco.org/>.

<sup>35</sup> O Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta como quinta meta objetiva a tarefa de: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, sendo uma preocupação explícita no próprio documento a ideia de que “a alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar os usos e as funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita” (BRASIL, 2014, p. 86).

resse em escrevê-lo, transformá-lo através de uma prática consciente (que pode e deve ser mediada pela formação leitora)” (FREIRE, 1984, p. 22).

Não se pode desconsiderar que se somam aos mais de 11 milhões de brasileiros ainda analfabetos mais 30% da população entre 15 e 60 anos considerados analfabetos funcionais, segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>36</sup>, ou seja, um grande volume de pessoas que conseguem encontrar informações explícitas em textos simples, mas não são capazes de fazer inferências ou desenvolver um pensamento crítico autônomo a respeito do que leram. Assim, somos levados à discussão não apenas sobre o alto índice de analfabetos, um problema quantitativo, mas também sobre a qualidade desse trabalho com a palavra escrita que vem se desenvolvendo, reiterando a necessidade de voltarmos a Paulo Freire na defesa do trabalho articulado entre a leitura de mundo e leitura da palavra.

Ao mesmo tempo em que a memória de Paulo Freire tem sido vilipendiada no país, intelectuais nacionais e internacionais vêm se mobilizando para refletir, em eventos acadêmicos, sobre a dimensão do legado da sua obra. As comemorações do centenário do patrono nacional da educação nos impulsionam a pensar sobre o papel da literatura e sua contribuição para uma educação transgressora.

Como o texto literário apresenta um potencial ilimitado para ampliar o universo de significados do aluno sobre os dois níveis de realidade – o externo, que possibilita a reflexão sobre aspectos objetivos da sociedade e o interno, que suscita o sondar no universo subjetivo do sujeito – defendemos que a literatura deveria ocupar lugar privilegiado na formação integral do aluno.

Concebido como um sistema específico de linguagem, com procedimentos próprios para obtenção de um efeito de sentido e que ao mesmo tempo deve levar em conta a experiência e a vivência do leitor, como o texto literário deve ser apresentado na relação pedagógica e na sala de aula? Como evitar a utilização dos gêneros literários apenas como meros instrumentos, lidos no mesmo nível de textos referenciais, servindo apenas como

---

<sup>36</sup> Relatório disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

veículo para reforçar o aprendizado das outras disciplinas ou como mero suporte para exercícios gramaticais? Como a literatura pode ter um papel preponderante como formadora do homem?

As questões lançadas acima estão no cerne da própria reflexão em torno da natureza e da função da literatura em uma educação para a autonomia e seu caráter emancipador, que vamos buscar desenvolver abaixo, a partir das contribuições teóricas advindas dos lugares de onde nós erigimos o nosso discurso: a teoria literária e a sociologia da educação. Afinal, se de um lado a pedagogia dominante é uma “barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletariados e marginais” (FIORI, 2019, p. 11), de outro o processo educativo respeitoso, transgressor e crítico abre caminhos para a formação de sujeitos autônomos, no qual aquele que sempre fora oprimido “tem condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI, 2019 p. 11), e assim configurar-se responsabilmente em sua formação e em seu trajeto. É em nome desta segunda opção que retomamos Paulo Freire e levantamos nossa voz.

## **A literatura: um campo completo do saber**

Por mobilizar um campo completo de saberes e de tradições culturais, por meio das mais variadas formas de textos escritos ou criações orais produzidos em todas as épocas ao longo da História, em praticamente todas as sociedades humanas, a literatura constitui um meio privilegiado de conhecimento do ser humano e de suas relações sociais. Seja numa perspectiva universal, que enfatiza os traços encontrados em todos os seres humanos, independente do seu tempo ou espaço geográfico, visão muito valorizada pelas utopias modernas, seja em suas especificidades históricas, regionais e locais.

Cada povo cria seus recursos imaginários, desde as suas “formas simples” (JOLLES, 1976), ou seja, os mitos, as sagas, as lendas e os provérbios, passando pela linguagem escrita, além da necessidade do vínculo e pertencimento a um grupo, para responder em formas de representação simbólica os efeitos causados na sua subjetividade advindos da realidade

exterior. Transfigurados em linguagem artística, os laços com a realidade que lhe deram origem, adquirem outro estatuto, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história. Por outro lado, quanto mais se afastam do real concreto, mais ganham poder de simbolização, ampliando a natureza universal da obra de arte literária.

Ao ser perguntado em entrevista se é possível ensinar literatura, Roland Barthes responde de forma contundente: “A esta pergunta que recebo diretamente, responderei também diretamente dizendo que só é preciso ensinar literatura” (BARTHES, 1995, p. 262). O teórico francês justifica sua resposta, argumentando que

a literatura é (...) uma *mathesis*: um campo completo do saber. Ela ensina, através de textos muitos diversos, todos os saberes do mundo num determinado momento. É, de fato, evidente que não é um saber científico, embora esteja articulado sobre os códigos científicos das diferentes épocas (id. *ibidem*).

O teórico francês também enfatiza o poder político das criações literárias:

A ‘literatura’ é, sem dúvida, um código narrativo, metafórico, mas também um local onde se encontra empenhado, por exemplo, um imenso saber político. É por esta razão que afirmo, paradoxalmente, que só é preciso ensinar literatura, porque com ela se poderia estar próximo de todos os saberes (idem, p. 262-263).

Ainda na mesma entrevista o teórico desestabiliza o discurso que pretende fixar a literatura ao espaço do entretenimento, por acreditar que a obra literária não tem compromisso com os fatos, e que, portanto, o saber só poderia ser partilhado pelas disciplinas “científicas”, consideradas as únicas que dizem a verdade. Eis abaixo a resposta de Barthes:

A “literatura” não diz a verdade, mas a verdade não está apenas aí onde não se mente (...): o contrário de mentir não é, forçosamente, dizer

a verdade. É preciso deslocar a questão: o importante não é elaborar, difundir um saber sobre a literatura (nas “histórias da literatura”), é mostrar a literatura como uma mediadora do saber (idem, p. 263).

Nesta defesa da literatura resta dizer que ela se constitui como forma de conhecimento do outro, sendo um efetivo instrumento de inovação social, à medida que contribui para o exercício da alteridade e da diversidade cultural. Da mesma forma, a Literatura mantém vínculos com a Filosofia, embora a primeira se utilize de uma linguagem formal específica. Ambas são verdadeiras em suas próprias particularidades, dentro de suas especificidades. Elas não coincidem nem na forma, nem na linguagem, pois suas lógicas internas, bem como seus processos de construção são diferentes. A Literatura diz coisas que a Filosofia não saberia como dizer. São estas especificidades que garantem que cada uma delas seja um campo fértil para a humanização do mundo. Como bem sintetiza Todorov, “a literatura deve ser compreendida na sua especificidade, enquanto literatura, antes de se procurar estabelecer sua relação com algo diferente dela mesma” (TODO-ROV, 2006, p. 81). A literatura não é e não pretende ser a representação da sociedade, nem um modelo filosófico de pensar o mundo, é uma linguagem singular que se vincula à sociedade, à filosofia e às outras disciplinas.

Como nos ensina Antonio Candido, os valores, a visão de mundo que uma sociedade defende ou que considera prejudicial ou que denuncia ou nega, estão demonstrados nas diversas manifestações literárias e culturais de uma nação. A arte é sempre um produto social. A obra literária nos faz tomar contato com a vida nas suas verdades locais e universais, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades inerentes à condição humana, mas o modo de fazê-lo é antes de tudo pela, na e com a linguagem.

Não é objetivo do escritor narrar os fatos, mas expor as lacunas, desmascarar pontos obscuros, abrindo-se para possíveis possibilidades da experiência humana, pelo viés da verossimilhança. Isso marca a diferença do escritor, do historiador ou do sociólogo. Apesar de traços da linguagem ficcional permear os discursos da História, e que muitos historiadores se permitem alimentar pelos aspectos imaginários, é inegável que, enquanto cientistas, os historiadores têm procedimentos de recolha, delimitação,

sondagem e análise dos fatos, baseados em critérios de objetividade e de compromisso com os acontecimentos passados, que asseguram um caráter científico à sua área de atuação, enquanto a literatura tem uma liberdade para se fixar numa abordagem ficcional dos fatos. De modo que, se ambas podem trabalhar com aspectos relacionados aos fatos históricos, os procedimentos e a forma de criar seus discursos diferem completamente.

É por este conteúdo universal, presente nas obras literárias, que vale lembrar aqui o famoso ensinamento de Ezra Pound em seu clássico ensaio *ABC da Literatura (ABC of reading)*, no qual defende que se alguém deseja encontrar uma síntese da consciência de um determinado século, deve procurá-lo na literatura, seja no teatro, na poesia ou na narrativa da época. Diz Pound: “Os artistas são as antenas da raça” (1970, p. 77) por captarem, anteciparem ou fazerem prognósticos do espírito de uma época, mais rápido do que os cientistas e por perceberem as transformações sociais com grande perspicácia, sendo capazes de torná-las bem visíveis ao leitor, por meio de suas recriações feitas com linguagem.

O escritor é um tipo de intelectual, cujo trabalho envolve a preocupação com a linguagem. Ele cria uma verdade ficcional, que não pode ser medida pelos parâmetros das verdades fatuais. Os fatos que ele manipula na ficção não são apenas os da realidade concreta. São verdades humanas universais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida. Sentimentos como a angústia em face da morte, a consciência da passagem do tempo, os problemas da velhice, a indignação contra a opressão e a injustiça, a falta de comunicação entre as pessoas, os jogos de dominação de uns sobre outros, o sofrimento causado pelas paixões, entre outros temas relevantes, são tratados nas obras literárias de todos os tempos.

Representar suas experiências é uma atividade inerente ao ser humano. Como observa Aristóteles, o homem tem predisposição à representação e encontra grande prazer intelectual nessa predisposição em imitar. Antonio Candido também defende que a fabulação, a capacidade de imaginação seja inerente ao homem: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 175).

Estamos até esta altura, refletindo sobre o potencial humanizador e formador do pensamento crítico. A seguir, daremos uma breve amostra de como o poeta provoca o pensamento crítico do leitor, ao construir uma poesia de resistência à ideologia hegemônica. Para isso, ilustraremos nossa discussão a partir de dois poemas de Luiz Silva, o Cuti (1951), teórico, crítico literário, dramaturgo, ficcionista, poeta e um dos fundadores e mantenedores dos Cadernos negros (de 1978 a 1993) e do grupo Quilombhoje.

Com consistente formação teórica e literária e definida atuação político-ideológica, a poética de Cuti nasce de uma resistência cultural e de atitude transgressora. Concebendo a linguagem poética como potência transformadora da consciência, o poeta revela as táticas de resistência, não obstante as restrições de toda ordem. Para isso, encena o confronto ideológico entre os discursos do negro e do branco, fazendo da palavra uma arena de luta simbólica, para usar a famosa imagem de Bakhtin, como no poema metalinguístico “Estética”, publicado em *Sanga* (2002):

quando o escravo  
surrupiou a escrita  
disse o senhor:  
— precisão, síntese, regras  
e boas maneiras!  
são seus deveres

enxurrada se riu demais em chuva  
do conta-gotas e sua bota de borracha rota  
na maior despercebida enchente daqueles tempos  
adjetivos  
escorrendo ainda hoje  
em negrito.  
(CUTI, 2002 p. 77).

Os recursos sonoros utilizados na primeira estrofe, como o /r/ vibrante em encontros consonantais encena um discurso travado e disciplinar (escravo, escrita, precisão, regras) que se opõe a sonoridade de “surrupiar”:



tomar para si a escrita, marco da civilização e da representação de poder que ao negro havia sido negado é o gesto de resistência dessa estética.

As duas estrofes, com seis versos cada, são reguladas por dois discursos que se rivalizam: as imagens de contenção, travamento e rigidez (da primeira) sofrem uma reação, na segunda estrofe, figurativizada por um campo semântico aquático, reforçando a imagem de fluidez dos versos livres e encavalgados, que suscitam o efeito de liberdade.

O modo sarcástico com que o eu lírico rejeita a cobrança de “precisão, síntese, regras e boas maneiras” evidencia uma técnica que é refratária à ideia de contenção, mas que busca a expansividade, pelo verso livre, como no caudaloso e sonoro “enxurrada se riu demais em chuva”, cujas aliterações (ch) e (r) prolonga o efeito da enxurrada, pontuando a diferença do discurso de contenção e boas maneiras de uma produção “a conta-gotas”. A impermeabilidade e barreira do mundo exterior, inscrita nas botas de borracha, desejando se manter secos das enxurradas, não funcionam, pois, as botas são rotas, cujo prazo de validade está contado.

O acesso e domínio das formas de expressão branca é transformado em metáfora de enxurrada que, num crescendo em silêncio, por meio das vontades individuais e coletivas transborda, sai do controle e promove a mudança da substância tempo (tempos adjetivos). A escrita, agora surrupiada, transforma-se em espaço de expressão da subjetividade do negro e continua fortalecendo os laços identitários entre o passado e o presente: “escorrendo ainda hoje em negrito”.

Cuti busca operar uma cisão não apenas no campo estético, incorporando e desestruturando uma linguagem portadora de significações brancas, mas no campo ético, quando suscita a reflexão e abre espaço para a denúncia de um histórico de preconceitos e discriminação racial, como procura explicar no fragmento abaixo:

*Blitz* no sentimento negro é uma constante. Acusado de rancor, resta à alternativa de viver em si mesmo, enquanto aprende as regras da vista grossa e do escamoteamento da expressão. Na pauta do permitido todos devem se esforçar para o sustento de todas as notas da hipocrisia nas relações raciais [...]. Hoje há um dado considerável na transformação, a

presença dos descendentes, mais visíveis, dos escravos. O texto escrito começa a trazer a marca de uma experiência de vida distinta do estabelecido. A emoção – inimiga dos pretensos intelectuais neutros – entra em campo, arrastando dores antigas e desatando silêncios enferrujados. É a poesia feita pelo negro brasileiro consciente (CUTI, 1985, p. 13).

Em “Mamicê”, a voz lírica subverte a mensagem conformista que está na base do ditado popular, “Não chore pelo leite derramado” e seu significado apaziguante, buscando manter o outro numa condição pacificadora sobre eventos negativos que aconteceram no passado:

Sou daqueles  
que cobram o leite derramado

vovó que não era vaca  
morreu seca  
e seus bezerros brancos  
agora touros desmamados  
ainda procuram tetas  
para seus rebentos viciados

sou daqueles  
que cobram o leite derramado  
e não aceito esmola  
do que me foi roubado  
(CUTI, 2010, p. 46).

O eu lírico não chora pelo leite derramado, ao contrário, cobra e exige reparação pelos danos históricos causados pela empresa colonial. O ditado popular é a mola impulsionadora do poema, mas os sentidos do “leite” enquanto fonte de nutrição na cultura ocidental passa a ser metonímia de fonte da exploração contra a população negra. Outra expressão popular que complementa a construção do poema é a “mamar na vaca”, um tipo de resposta dada para quem quer alcançar seus objetivos, mas não quer investir no esforço pessoal.

A voz lírica inverte o processo de animalização do corpo negro, herança da mentalidade escravista, primeiro pela negação: a sua avó, negra, não era vaca, depois, pela comparação, os brancos eram touros e bezerros insaciáveis, rebentos viciados em explorar. A voz lírica encerra o poema advertindo que não quer esmolas, mas o que é seu por direito, aquilo que lhe “foi roubado”.

Literatura é antes de tudo linguagem. Linguagem utilizada em sua máxima potência semântica possível, possibilitando que um significado se abra, como um leque, para uma gama de outros sentidos. O escritor trabalha a palavra em suas possibilidades, explorando ao máximo seu material sonoro, visual, semântico, rítmica, na busca da construção de sentidos sempre novos sobre o objeto já visto, mas, sendo uma forma de comunicação que se utiliza de uma língua nacional, a literatura também é produto de uma história e de uma sociedade. As formas literárias têm uma forte relação com todas as instâncias da sociedade. Por isso, volto mais uma vez a citar Ezra Pound: “Uma nação que negligencia as percepções de seus artistas entra em declínio. Depois de um certo tempo ela cessa de agir e apenas sobrevive (POUND, 1970, p. 78).

Em Teoria estética, Adorno defende que a obra de arte além de despertar o sentimento do belo, do êxtase, revela também a perplexidade, o espanto, a dor, a negação, a esperança. “Impressionam nossa sensibilidade e pressionam a nossa racionalidade” (ADORNO, 1982, p. 95).

A declaração de Adorno nos leva à outra parte da questão. Se até o momento estamos nos referindo à natureza da Literatura, é preciso lembrar aqui da sua função libertadora, já definida pelos formalistas russos, em 1917, no primeiro ensaio de Victor Chklovski, Arte como procedimento, no qual ele demonstra que a função da obra de arte é destruir a percepção automática e mecânica do objeto. A imagem, para Chklovski, não procura nos facilitar a compreensão do seu sentido, mas criar uma percepção particular do objeto. Busca a criação de sua visão e não do seu reconhecimento”(1978, p. 50). Mesmo diante deste contexto contemporâneo, centrado na cultura da imagem e na velocidade das informações, a literatura ainda revela sua força libertadora e humanizadora, enquanto construção estética.

Em seu ensaio “A personagem do romance” (1989), Antonio Candido faz uma profícua relação entre o ser vivo e o personagem, um ente de ficção, feito de papel, cuja existência é estruturada dentro do enredo de um romance. A leitura da literatura proporciona uma vivência profunda da linguagem, enquanto experiência com a língua e o universo cultural que ela exprime. A literatura é, em si, em sua própria linguagem, resistência. Em sua autonomia, ela resiste a usar a linguagem como moeda de troca, como forma de informação instrumental. Se ela, a literatura, não resistir, ela será uma atividade humana, integrada e alienada às forças do capital, pois se transformaria em mercadoria. Em seu clássico ensaio, Chklovski (1978) nos ensina que a linguagem em seu uso cotidiano, para comunicação e informação, tende à automatização, alienando o indivíduo por enfatizar apenas o conteúdo da informação.

As construções linguísticas do texto literário, aquilo que o torna hermético, se nega a ser linguagem de comunicação. Uma das principais funções sociais da língua literária é justamente romper as percepções automatizadas do cotidiano, causando estranhamento e choque no leitor, porque apresenta uma linguagem que é, ao mesmo tempo, familiar e estranha. É a linguagem que chama a atenção para si mesma para sua estrutura interna. É como se a literatura criasse uma língua estrangeira dentro da própria língua. Cria-se uma visão particular de cada objeto, descrevendo-o como se o víssemos pela primeira vez. É esta construção racional e consciente da arte que tende cada vez mais para o conhecimento.

A função da arte em geral e da obra literária em específico, é provocar o *estranhamento*, criar um máximo efeito sobre o objeto no leitor. Para Chklovski, provocar o *estranhamento*, consiste “em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção” (CHKLOVSKI, 1978, p. 54)

Já a arte pretende estabelecer uma nova percepção do objeto através de um procedimento de singularização. Há, por isso, a tentativa de tornar as formas opacas, de aumentar a dificuldade de entendimento para que se alcance uma maior duração da percepção, pois “a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que já é ‘passado’ não importa para a arte” (idem, 1978, p. 45).

Esse método nos leva a perceber o que vemos ou lemos não da maneira cotidiana, mas sim de modo mais intenso e prolongado. A arte adia o entendimento o máximo que pode, digamos assim, para ampliar a nossa compreensão interna das coisas como se assim pudéssemos sentir como essas coisas poderiam ou podem ser, e não como elas supostamente já são.

A literatura “singulariza” a nossa percepção ao se mostrar a cada instante como nova, única, “desfamiliariza” o seu contexto e o dos leitores o levando para um espaço do abismo emocional, desestruturando emoções congeladas, naturalizadas, e “desaliena”, uma vez que desloca da nossa condição alienada de seres embotados para começar a olhar o mundo com olhos livres.

Por isso, também se torna uma forma de conhecimento privilegiado acerca do mundo e do homem. Para Adorno (apud, ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2000, p. 101), a experiência estética é a forma mais adequada de conhecimento, porque nela sujeito e objeto, ideia e natureza, razão e experiência sensual estão inter-relacionadas sem que nenhum dos polos predomine, o que proporciona ao leitor um modelo estrutural para o conhecimento dialético materialista. Pensar a experiência literária, sua articulação com os elementos sociais e todas as possibilidades de trabalho para promover o diálogo entre texto e pensamento crítico é, também, evocar Paulo Freire. Evocá-lo em sua essência libertária, responsiva, na busca e na prática de uma educação transgressora que instiga a autonomia e faz de cada cidadão um sujeito de sua história, em um contínuo processo coletivo de humanização.

## Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad., prefácio, introdução, compêndio e apêndices de Eudoro de Sousa. 4. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994 (Coleção Estudos Gerais/Série Universitária).
- BARTHES, R. Literatura/ensino. In: BARTHES, R. **O grão da voz**: entrevistas – 1962 – 1980. Tradução: Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 262-263

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).

CANDIDO, A. A personagem do romance. *In: A personagem de ficção.* 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989. p. 51-80.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CANDIDO, A. et alii, Vários escritos*, 5ª Ed. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre azul. 2011, 169-191.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. *In: CHKLOVSKI, V. et alii. Teoria da Literatura: formalistas russos.* Trad. Ana Mariza Ribeiro et alii. Porto Alegre: Globo, 1978, p. 39-56.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária.** 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p. 9-10.

CUTI, N. **Antologia poética.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

CUTI, N. **Sanga.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CUTI, N. Literatura negra brasileira: notas a respeito dos condicionamentos. *In: CUTI (org.). Quilombhoje: reflexões sobre literatura afro-brasileira.* São Paulo: Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra, 1985. p. 15-24.

EIKHEMBAUM, B. A teoria do método formal. *In: Teoria da literatura. Formalistas russos.* 1.ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

FIORI, E. M. *In: FREIRE, P. Pedagogia do oprimido.* 71ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 71ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo, Elefante, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>.

JOLLES, A. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

POUND, E. **ABC da literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. Ed. Cultrix, São Paulo, 1970.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. S.; A PUCCHI, B. (orgs.). **Teoria Crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TODOROV, T. Análise estrutural da narrativa. *In: As estruturas narrativas*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 79-89.

## Ulomma: a representação de uma Rainha Negra<sup>37</sup>

*Ione da Silva Jovino (UEPG)*

*Renan Fagundes de Souza (UFPR)*

**E**ste texto tem como objetivo principal analisar a representação do feminino, por meio da representação de uma rainha negra, em um conto infanto-juvenil de matriz africana. Para tanto, foi escolhido o conto *Ulomma – A casa da beleza*, do escritor nigeriano Sunday Ikechukwu Nkecchi. Parte-se do reconhecimento da importância dos estudos clássicos sobre contos de fadas e literatura infanto-juvenil, todavia a análise apresentada assume uma perspectiva afrocentrada, buscando a importância da palavra nas culturas africanas e afro-brasileira, o papel das narrativas nas sociedades africanas, onde a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. O segundo ponto de análise é a representação da personagem feminina, tanto do ponto de vista imagético, quanto da construção discursiva via enredo da narrativa, objetivando localizar nas culturas africanas a questão das tradições e dos papéis femininos, a maternidade, a relação entre o ser humano e a natureza, o sagrado, relações de poder. O texto deve ainda questionar os caminhos que os textos dirigidos ao público infanto-juvenil percorreram para chegar até nós, apontando que há rotas alternativas para a compreensão dos mesmos.



## Ulomma – A casa da beleza

O conto Ulomma – A casa da beleza, faz parte da obra *Ulomma – A casa da beleza e outros contos*, do escritor nigeriano Sunday Ikechukwu Nkeechi, também conhecido como Sunny. O escritor nasceu na cidade de Nkalagu, na Nigéria, em 29 de novembro de 1974. Como nos é apresentado no seu livro, Sunny era o quarto filho de oito irmãos, casado, pai de dois filhos e professor de Educação Física, hoje morando e atuando profissionalmente na cidade São Paulo.

De acordo Silva (2010, p. 10) para manter a sua tradição, Sunny escreve contos sobre a história da África nigeriana e de seus ancestrais como uma forma de cuidar da memória do seu povo, mantendo o passado vivo por meio dos valores divulgados na sua literatura, confirmando a relevância dos conhecimentos produzidos através da articulação entre a História e a Literatura no enriquecimento do universo mágico cotidiano.

“Ulomma – A casa da beleza” tem no enredo um poderoso rei que tinha sete esposas em um reino distante, entretanto, esse rei era muito triste, pois lhe faltava um filho homem para herdar todo o reino e continuar com a sua linhagem. Uma entre as sete mulheres do rei não podia ter filhos, denominada Ulomma, a única personagem no conto a ser nominada em toda a trama. A protagonista por ser infértil era desprezada pelo rei e pelas demais esposas.

Essa rainha vivia em uma solidão quase absoluta, apenas contava com a amizade do cachorro do rei e os ratos. Por essas tais condições, a rainha vivia em uma casa simples bem distante do palácio real. Não satisfeito por não ter um filho homem o rei parte em uma viagem a procura de um método eficaz para conseguir tal desejo. Depois de percorrer longos caminhos, ele retorna cheio de esperança, pois encontra uma fruta denominada *tanturuime*, que diziam que era mágica e favorecia o nascimento de um filho. Cumprindo ordens do marido, as seis esposas comeram um pedaço da fruta, exceto Ulomma. O cachorro e os ratos acompanhavam o que se passava no palácio, e, sendo assim, pensando em Ulomma separam os caroços do *tanturuime* para que ela comesse.

A protagonista não comeu a fruta como desejavam os seus amigos, mas somente chupou o caroço para que não ficassem chateados. Todas as sete

esposas engravidaram. Nove meses se passaram e o rei ordenou que aquelas que dessem à luz filhas deveriam colocar as meninas em um pote de barro e lançá-las rio abaixo. Entre todas as esposas, somente Ulomma gerou um filho, causando assim inveja as demais.

As outras rainhas indignadas com a situação atiraram o menino em um pote pelo rio, como foram obrigadas a fazer com as suas filhas. Regressaram todas para o castelo e relataram ao rei que somente havia nascido mulheres. Ulomma voltou para a sua casa em silêncio, pois ninguém acreditaria em suas palavras contra as seis outras esposas. No entanto, o cachorro do rei vendo toda aquela situação acontecer seguiu o pote de barro que levava o menino pelo rio até quando uma viúva resgatou a pobre criança e adotou-o como seu filho. Com o passar dos anos, a viúva admirada por aquele animal que sempre comparecia para brincar com o menino, descobre que aquele cachorro era o animal doméstico do rei.

Tempo depois, ela decide revelar ao rei que havia encontrado o menino quando recém-nascido. Para saber qual das esposas era a mãe, o rei decide fazer uma grande festa onde todas as suas esposas, inclusive Ulomma, deveriam se vestir com as melhores roupas e prepararem seus melhores pratos, para que o menino provasse de cada prato e conseqüentemente se identificasse com a sua mãe biológica. Já Ulomma preparou um prato com bananas verdes que havia perto de sua casa.

As seis esposas cantaram e apresentaram os seus pratos, porém nada aconteceu, ou seja, o menino recusou o agrado de todas. Mas, quando enfim Ulomma se apresentou entoando uma canção, o menino nem ao menos esperou o fim da canção e a abraçou, pegou o prato e comeu. O rei se deparou com a cena e maravilhado pediu que Ulomma revelasse a ele toda a verdade. Utilizando do seu poder, o rei ordenou que as outras seis esposas fossem isoladas no reino e Ulomma a partir daquele dia seria a sua única rainha.

## **Era uma vez... na Nigéria**

Esta parte do artigo pretende discutir os referenciais teóricos que embasam a análise da obra. Parte-se do reconhecimento dos estudos ditos

clássicos sobre narrativas e, em especial sobre contos, para reiterar que o texto analisado corresponde minimamente ao que se convencionou para esse tipo de narrativa. Segue breve revisão sobre o tema, buscando assumir uma perspectiva afrocentrada, utilizando basicamente autores que trabalhem na perspectiva africana e/ou afro-brasileira, buscando a importância da palavra nas culturas africanas e afro-brasileira, o papel das narrativas nas sociedades africanas, onde a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade.

A perspectiva afrocentrada aqui é entendida a partir de estudos sobre afrocentricidade, que pode ser entendida como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Para Asante (2009) a afrocentricidade possuiu cinco características mínimas das quais destacaremos duas, sendo a primeira a defesa dos elementos culturais africanos e a segunda o compromisso com uma nova narrativa de história da África. Para Santos Junior (2010, p. 5), “a afrocentricidade deve ser entendida como a valorização de tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência”: escrever, registrar e pensar a partir de uma topologia.

Podemos dizer que o conto “Ulomma – A casa da beleza” possui características básicas das histórias do gênero. O espaço e tempo são indeterminados e a narrativa se inicia com o marcador “Era uma vez” num “reino distante”, que garantem tal aspecto de indeterminação.

Os personagens são apresentados sem aprofundamento psicológico, estando a serviço do enredo, apenas uma personagem tem nome e características físicas e psicológicas: Ulomma, que é a principal e dá nome ao conto. Para Góes (1991), a apresentação das personagens é uma das características marcantes da estrutura dos contos de fadas, sendo na maioria das vezes poucas e apresentando grande unidade. O exagero também as marca, bem como ao modo como atuam: são extremamente boas ou más, absurdamente belas ou aterrorizantemente feias, ou perversas ou covardes, ou valentes

e nobres; tiranos impiedosos ou soberanos generosos, etc (GÓES, 1991, p. 116).

Observe-se a presença do maravilhoso, aquilo que não se explica pelas leis naturais. Isso é personificado no conto pela presença dos animais do rei, um cachorro e alguns ratos, que adquirem características humanas<sup>38</sup> ao terem contato e se tornarem amigos e parceiros de Ulomma. Esta se apresenta de certa forma passiva diante de seus infortúnios, cabendo a seus parceiros, o cachorro e os ratos, agirem em função do reestabelecimento da ordem e de se fazer justiça para que a heroína Ulomma possa receber sua recompensa.

Para Todorov (1970, p. 160), a característica principal do maravilhoso é a “naturalização do insólito”, em que as situações ou seres sobrenaturais não despertam estranheza nas personagens ou no narrador, e, por consequência, nem no leitor implícito, posto que o insólito estivesse implantado em uma atmosfera em que tudo é possível. É a própria natureza desses acontecimentos que dá a eles um caráter maravilhoso. Costa (2006, p. 14) afirma que:

Para efeito de compreensão, podemos considerar que o maravilhoso ocorre em todas as situações fora do nosso entendimento, da dicotomia espaço/tempo ou realizado em local vago ou indeterminado na terra. (...) A dimensão do maravilhoso cria um imenso teatro de possibilidades nas histórias: Tudo pode acontecer.

“Ulomma – a casa da beleza” apresenta um tipo de estrutura qualificada por Palme (1976) como em “espelho” ou “paralelo”, em que as personagens principais, no caso Ulomma e outras esposas do rei, tem suas ações no enredo de forma simétricas. De um lado Ulomma representa a bondade, a resignação e as outras esposas são invejosas, ciumentas e tramam contra a boa esposa. As personagens se submetem às mesmas provas e apresentam

---

<sup>38</sup> A presença de animais encantados nos contos de fadas se dá “ora como encarnação de homens, transformados em animais pela ação da mágica de fadas e bruxas, ora como animais com atributos humanos, que servem para ajudar, perseguir, salvar ou julgar os homens” (SANTOS, 2002, p. 121).

condutas opostas, de acordo com as características, assim, um lado é recompensado e triunfa e o outro fracassa e é punido.

Para Palme (1976), este aspecto se relaciona ao caráter educativo das narrativas orais africanas. Elas servem para mostrar as vantagens do bom comportamento. É possível ver no trabalho de griôts ou djélis africanos como Toumani Kouyaté<sup>39</sup> esse papel formador das narrativas. Kouyaté (2014, 2015)<sup>40</sup> ressalta que em sua cultura os contos tem um papel essencial na arte de ensinar, destacando a função tanto lúdica quanto didática dos contos, reafirmando que são parte da cultura e da identidade dos povos que os utilizam.

Le rôle éducatif de la littérature orale n'est plus à souligner elle enseigne par l'exemple les avantages du « bon » comportement, notamment dans les contes parallèles ou en miroir, où l'on voit deux héros affronter successivement les mêmes épreuves le premier est récompensé, son compagnon jaloux veut l'imiter, mais là où l'autre s'était montré courtois, discret, patient, attentif aux conseils reçus, celui-ci s'avère grossier, brutal, trop avide et trop pressé et est puni en conséquence (PALME, 1976, p. 10).

A tradição oral nas narrativas e seu papel na manutenção de aspectos culturais também é destacado na cultura afroecuatoriana. Para os organizadores da coleção “Cuentos de animales en la tradición oral Valle del Chota” os contos “han hecho parte de la vida cotidiana del Pueblo negro ecuatoriano y se han caracterizado por ser vehículos de transmisión de enseñanzas

---

<sup>39</sup> Toumani Kouyaté é nascido no Mali, pertence à etnia man também fotógrafo, professor universitário e organizador de festivais em vários lugares da África, Canadá, Ásia e Europa, entre outros. *Ele é formador pedagógico das artes da oralidade em escolas francesas*. Vivendo na França, seu trabalho dialoga com o mundo ocidental produzindo uma experiência única de sabedoria e beleza. Adaptado de: <https://dinahfeldman.wordpress.com/toumani-kouyate-no-brasil/>. Acesso em julho de 2015.

<sup>40</sup> Sínteses feitas a partir de palestra e mini-curso ouvidos no VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), realizado na Universidade Federal do Pará, de 29 de julho a 02 de agosto de 2014 e palestra proferida no Ciclo de Palestras Africanidades, Cultura e Cidadania, realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina, em 17 de abril de 2015, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?t=58&v=GytUghmAwv8>. Acesso em julho de 2015.

(...) contribuyendo al fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia a la cultura Afroecuatoriana” também servem para dar visibilidade e potencializar “la presencia de los mayores como sujetos importantes y vigentes de nuestras comunidades negras que han hecho posible el desarrollo de las mismas a través, entre muchos aspectos, de la fuerza de la palabra” (SALAZAR, FONDO DOCUMENTAL AFRO-ANDINO, 2003 p. 7).

Para muitos povos africanos as narrativas (fictícias) orais são registros tão complexos quanto os textos escritos. Elas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação. São guardadas e verbalizadas por narradores, treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Eles se apropriam e transmitem crenças, lendas, lições de vida, segredos, saberes, e têm o compromisso com aquilo que dizem (BÂ, 2010; VANSINA, 2010).

## **Personagens negras na literatura infanto-juvenil: dos estereótipos às múltiplas possibilidades de representação**

Nesta parte trataremos da representação das personagens negras femininas na literatura infanto-juvenil, tratando em linhas gerais, de mostrar um breve panorama do histórico de representação desse tipo de personagem para posteriormente tentar demarcar como a obra escolhida tanto do ponto de vista da estruturação da narrativa, quanto da representação discursiva (verbal ou imagética) rompe com estereótipos clássicos de apresentação de personagens negras femininas na literatura infanto-juvenil brasileira.

Para Martins (2011) as marcas de uma representação negativa das personagens negras estão na constantemente discriminação contra não brancos, de forma explícita ou latente, todavia desvinculada de um discurso abertamente preconceituoso ou racista.

Alguns textos trazem revisão do tema, dos quais podemos destacar Rosemberg (1980), Piza (1998), Sousa (2001, 2005), Oliveira (2000, 2003), Gouvêa (2005), Jovino (2006), Araújo (2011) dentre outros. Essas autoras apontam para a representação estereotipada e visão negativa dos personagens negros em relação aos brancos, em especial das mulheres.

Grande parte dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil publicados no Brasil até a década de 1930, trazia a personagem feminina negra invariavelmente representada como a empregada doméstica, realocada nesta categoria numa sociedade recém saída de um longo período escravocrata, retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo. Como empregada de uma família branca, passa a maior parte do tempo confinada em uma cozinha, sem voz e sem vez nos enredos das narrativas (JOVINO, 2006).

Pode-se notar também, quando personagens negras começam a aparecer em maior quantidade na literatura infanto-juvenil que além das domésticas, também tínhamos contadoras/es de histórias.

É principalmente a partir da década de 1930 que torna-se maciça a presença, na produção literária destinada à criança, de personagens negros, sobretudo como contadores de histórias, demonstrando a forte presença de traços associados à cultura negra, como a oralidade, a transmissão de histórias de origem africana. Tais histórias eram representadas como carregadas de valor afetivo, contadas por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e simplificação características. É na perspectiva de resgate folclorizado das raízes nacionais que os contadores de história negros eram recuperados nas narrativas, como depositários de uma tradição situada no passado, a ser registrada e resgatada através da literatura infantil. É interessante observar que Lobato em *Histórias de Tia Nastácia* ironizava impiedosamente tal produção (GOUVÊA, 2005, p. 84-85).

Araújo (2011, p. 6) igualmente recorre a uma personagem de Monteiro Lobato, para afirmar que o autor naturaliza o racismo pela “construção de uma personagem negra totalmente submissa e conformada com sua ‘sina’”, referindo-se à representação de “Negrinha” (personagem que dá nome ao conto publicado em 1920) e que ressalta Araújo (2011, p. 6) “nem nome tem”. E o faz isso ao tecer Negrinha “passiva diante de sua condição animalizadora, dando a impressão, entre outros elementos, de que não se é possível lutar contra as estruturas sociais”.

Rosemberg<sup>41</sup> (1980) considera que até 1975 a personagem negra feminina nem existiria, posto que seja representada numa posição única, a de empregada doméstica, com seus traços físicos congelados a ponta de, numa mesma obra, duas personagens femininas negras diferentes serem apresentadas com feições e traços físicos iguais.

A falta do nome também é um traço presente na literatura produzida entre 1920 e 1930, segundo Gouvêa (2005, p. 88) a referência à raça é definidora dos personagens. “Assim é que, invariavelmente, o nome dos personagens negros era substituído por vocábulos como: o negro, o negrinho, o preto, o pretinho, a negra, a negrinha, o preto velho, a negra velha”. A autora observa ainda que isso “situava os personagens na narrativa, ao contrário dos personagens brancos, cujas marcas raciais não eram nomeadas”.

Piza (1998) estuda o período pós-1975 e retoma Rosemberg (1980) para lembrar que a doméstica negra representada até 1975 era gorda e com traços negroides acentuados. No período estudado por Piza (1998, p. 147) a autora aponta que “a personagem feminina negra na literatura escrita por autoras brancas apresenta também traços da personagem feminina negra da literatura adulta: mulheres bonitas, frequentemente mestiças, excessivamente sexualizadas”.

Oliveira (2003) analisa livros publicados entre 1979 e 1989 e destaca que as narrativas demonstram três principais tendências: 1) denúncia da pobreza, 2) denúncia do preconceito racial, 3) o enaltecimento da beleza “marrom” e “pretinha”. Quanto aos estereótipos, a autora salienta: 1) animalização do negro e associação à sujeira e feiura, 2) utilização de piadas explicitamente racistas, 3) ridicularização e humilhação do negro em alguns espaços sociais como escola, rua, clube. A autora considera que este-reotipar os personagens negros é uma forma de reforçar o racismo.

Sousa (2003) dedicou parte de sua pesquisa ao estudo de livros de literatura infantil e juvenil com personagens negras, escritos na década de 1990. Para tanto, a autora descortina a presença dos mitos afro-brasileiros

---

<sup>41</sup> A autora mostra também que mulheres, crianças e não-brancos encontravam-se num mesmo patamar de inferioridade face ao modelo masculino adulto branco, mesmo guardando as devidas diferenças entre mulher negra, criança não-branca e homem não branco.



nas narrativas estudadas, à luz da mitologia ioruba. O estudo possibilita a compreensão da representação da personagem negra na literatura infantil e juvenil, desvendando seus valores simbólicos para além de estereótipos herdados desde o período escravocrata.

Diante desse breve panorama de representação da figura feminina negra, apresentamos Ulomma, personagem do conto de Sunny (2006), tentando compreender elementos de seu enredo e aspectos de sua ilustração numa perspectiva que valorize sua construção.

Ulomma é uma das sete esposas de um rico e triste rei, que só tem filhas e cuja mulher mais bonita, Ulomma, é considerada infértil. A fertilidade é um valor muito importante em muitas sociedades africanas, não ter filhos pode ser considerado como uma grande tragédia humana. Consequentemente, o papel de mãe também é igualmente importante, afinal ela garantirá que os legados sejam transmitidos e que as famílias tenham continuidade por meio de suas crianças.<sup>42</sup>

Como não tinha filhos, Ulomma não gozava dos mesmos privilégios das outras esposas, “morava em uma casa simples, distante do palácio real” (SUNNY, 2006, p. 4). A fertilidade tem grande peso no enredo, uma vez que o rei se esforça para que suas esposas possam dar-lhe um herdeiro, trazendo o *tanturuime*, a fruta “mágica, pois fazia qualquer mulher engravidar e, na maioria das vezes, favorecia o nascimento de um filho homem” (SUNNY, 2006, p. 7). Como valor importante, conforme já apontado, a fertilidade pode ser vista inclusive na arte africana. Para Salum (2005) “Temas como a fertilidade da mulher e fecundidade dos campos são frequentes e quase que indissociáveis na expressão artística, estabelecendo a relação entre a abundância de alimento e a multiplicação da prole, um fator concreto em sociedades agrárias”.

Ulomma, infértil, aparece nas primeiras ilustrações de cabeça baixa, olhos e cabeça voltados para baixo, sozinha ou em companhia do cachorro

---

<sup>42</sup> Há que se considerar que fora das sociedades matriarcais, tal papel da mulher pode ser lido como idealizado, distante do plano real, por desprezar, de certa forma, as subordinações de gênero a que estão submetidas. Esse tipo de crítica aparece na literatura escrita por mulheres africanas, como por exemplo em “Niketche: uma história da poligamia”, da moçambicana Paulina Chiziane, São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

e/ou dos ratos. As ilustrações captam a atmosfera do universo feminino representado até ali, que é cheio de cores e beleza, mas ao mesmo tempo triste e solitário.

Para que Ulomma pudesse engravidar, entram em cena os elementos mágicos pela interferência dos bichos, que ao escutarem o rei falar do *tanturui-me* ao distribuí-lo para as outras esposas, intercedem por Ulomma levando os restos da fruta até ela. Numa postura obediente, uma vez que não recebera do próprio rei a fruta e a ordem para comê-la, Ulomma recusa-se a comer e o faz posteriormente apenas para agradar seus amigos ratos e o cachorro.

Uma grande ilustração mostra Ulomma grávida, rodeada de cores, plantas e pássaros, ainda cabisbaixa, mas com expressão de felicidade. Na página seguinte, em tamanho bem menor, quando seu filho fora arrancado de seus braços e jogado no rio como as meninas das outras esposas (por ordem do rei), em virtude da inveja da primeira esposa e cumplicidade das demais, Ulomma aparece caída ao solo, em posição que denota o sofrimento da personagem.

O conto não dá notícia das meninas, mas o menino, filho de Ulomma é resgatado por uma viúva. Entra em cena outro importante papel feminino, definido pela retidão de caráter e bondade. A viúva cria o menino como seu, mas desconfiada de sua amizade com um cachorro, sente-se impelida a investigar o que pode esconder tal relação ao descobrir que se tratava do cachorro do rei. Ela demora algum tempo para contar a verdade ao menino e procurar o rei. Este, ao descobrir a existência do sonhado herdeiro “anunciou uma grande festa e disse às esposas que preparassem seus pratos prediletos e vestissem as melhores roupas. A comida que fosse escolhida pelo menino revelaria sua verdadeira mãe e esta seria a única rainha” (SUNNY, 2006, p. 12).

Cabe uma nota em relação ao papel feminino de mãe. Talvez possa nos causar estranheza o fato de a viúva ter pegado o menino e cuidado como se fosse seu, sem dizer nada a ninguém. Porém, de acordo com nossa promessa de uma perspectiva afrocentrada, uma explicação pode residir no fato de ao nascer uma criança, forma-se uma comunidade de cuidado em torno dela.

Quando você tem um filho, por exemplo, não é só seu, é filho da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela

criança. Qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Se outra mulher tiver um bebê, ela pode dar de mamar a qualquer criança. Não há o menor problema (SOMÉ, 2007, p. 42).

Aproximando-se o ponto central do conto, a ilustração mostra a festa, como o rei ao centro de um palco juntamente do menino, as esposas e seus pratos e Ulomma ao fundo, como que de frente para o leitor. Com o rosto quase totalmente voltado para frente, podemos ver Ulomma ainda de olhos baixo, mas com expressão que dá indícios de estar feliz, ao receber carinho do amigo cachorro, que ao mesmo tempo era um sinal para que o menino reconhecesse a mãe.

Como no casamento poligâmico há uma ordem hierárquica é primeira esposa que canta para o menino. Ressalte-se que neste ponto a canção é reproduzida em ibo, língua materna do autor, sendo que ele destaca que cantar e dançar durante a audição das histórias era uma prática para não deixar que o sono roubasse a atenção dos ouvintes (SUNNY, 2006). Ao mesmo tempo, serve também para asseverar a relação da narrativa, ora apresentada escrita, com a tradição oral da qual provém.

No desfecho do conto, quando Ulomma canta e oferece seu prato para o príncipe herdeiro, vê-se a imagem dos dois envoltos em uma explosão de cores e acompanhados dos animais. Ela finalmente, sentada sobre a parte inferior das próprias pernas, com uma mão ao ventre e outra estendida, está de cabeça erguida e de olhos abertos. Diferentemente da primeira esposa, que tenta estabelecer uma relação com o menino chamando atenção para o modo como está vestida ou para sua comida, Ulomma entoava versos que realçam sua principal característica – a bondade e sua real ligação de mãe e filho com o menino, afirmando que ele nascera de seu ventre. “Quando o rei viu os dois – mãe e filho – sentiu-se envergonhado, porque a mulher que ele mais havia desprezado e maltratado era a mãe de seu herdeiro” (SUNNY, 2006, p. 20).

Na narrativa de espelho temos a recompensa e a punição, então o rei “ordenou que as seis mulheres fossem isoladas do reino, pois a partir daquele dia, a única rainha seria Ulomma” (SUNNY, 2006, p. 20). A última ilustração se mostra para o leitor como um quadro a ser contemplado, no qual

o rei, Ulomma e o menino contemplam o céu e os pássaros, belo cenário para a clássica frase “viveram felizes para sempre” (SUNNY, 2006, p. 20).

## Referências

ARAUJO, D. C. A produção literária infanto-juvenil brasileira e as relações raciais: conjuntura, limites e possibilidades. *In: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, 11, 201, Salvador. **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível: [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1305902395\\_ARQUIVO\\_APRODUCAOLITERARIAINFANTOJUVENILBRASILEIRAEASRELACOESRACIAIS\\_CONJUNTURA,LIMITESEPOSSIBILIDADES.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1305902395_ARQUIVO_APRODUCAOLITERARIAINFANTOJUVENILBRASILEIRAEASRELACOESRACIAIS_CONJUNTURA,LIMITESEPOSSIBILIDADES.pdf). Acesso em julho de 2015.

ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In: NASCIMENTO, E. L. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BÂ, A. H. A tradição viva. *In: KI ZERBO, J. História geral da África: metodologia e pré-história da África*, v. 1. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 167-212.

CASTILHO, S. D. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, v. 7, n. 1, 2004, p. 103-113, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470108>. Acesso em 30 jul. 2015.

COSTA, P. F. A. **Os Contos de Fadas: de narrativas Populares a Instrumentos de intervenção**. 2006. 73p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2006.

DEBUS, E. S. D. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, Florianópolis, v.12, n.1, p. 141-156, jan/abr 2012.

GOÊS, L. P. **Introdução a Literatura infantil e juvenil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

JUNIOR, R. N. S. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**, ano 3, n. 11, nov. 2010.

JOVINO, I. S. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, F. e LIMA, M. N. (orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 181-217.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, K. (orgs.). **Superando o racismo na escola**, 2. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARTINS, J. E. Negritice: interculturalidades e identidades na literatura afrodescendente. *In*: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. (orgs.) **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011 p. 145-146.

OLIVEIRA, M. A. J. A tessitura dos personagens negros na literatura infantojuvenil brasileira. **Sementes – Caderno de Pesquisa**. Universidade do Estado da Bahia/UNEB, v. 1, n. 1. Salvador: Departamento de Educação, 2000, p. 103-117.

PAULME, D. **La mère devorante**. Essai sur la morphologie des contes africains. Paris: Gallmard, 1976.

PIZA, E. **O caminho das águas**: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ROSEMBERG, F. Padrões étnico-raciais na literatura infanto-juvenil. **Boletim Infantil da FNLIJ**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 51, abr./jun. 1980, p. 8-17.

SALAZAR, J. G. e Fondo Documental Afro-Andino (compiladores). **Cuentos de animales em la tradición oral**. Valle del Chota. Quito (Equador): Universidade Andina Simón Bolívar, 2003.

SALUM, M. H. L. África: culturas e sociedades. São Paulo: **Museu de arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo**, 2005. Dispo-

nível em: [http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos\\_didaticos/002/africa\\_culturas\\_e\\_sociedades.html](http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos_didaticos/002/africa_culturas_e_sociedades.html). Acesso em: ju. 2015.

SANTOS, T. M. **O sonho, a criança e os contos de fadas**. São Paulo: Segran, 2002.

SILVA, M. R. **Ulolomma**: a maternidade como vivência de reencantamento pelo sagrado no conto de matriz afro-brasileira. 2010. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOMÉ, S. **O espírito da intimidade**. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Trad. Deborah Weinberg. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SOUSA, A. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. *In*: CAVALEIRO, E. (org.) **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 195-213

SOUSA, A. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília: MEC/SEB/SECAD, 2005. p. 185-204.

SUNNY. **Ulolomma**: a casa da beleza e outros contos. São Paulo: Paulinas, 2006.

TODOROV, T. **As Estruturas narrativas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In*: KI ZERBO, J. **História geral da África**, v. 1: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010, p. 139-166.

**Educação libertadora  
e saberes indígenas  
e quilombolas**

# Pedagogia libertadora – saberes indígena e reerguimento do céu

*Edson Kayapó (IFBA)*

*Aline Kayapó (MUPOIBA)*

## Introdução

O momento crítico em que vivemos – intenso de crises e de vírus letais, sinaliza para a necessidade urgente de pensarmos alternativas que superem o atual momento histórico. Por sua vez, a escola não é uma entidade acima ou fora da sociedade, logo ela também é atingida diretamente pela crise que abala o mundo. Está em xeque o eurocentrismo curricular, o racismo que quer se perpetuar e o modelo de escola que silencia povos e rejeita o diálogo com a realidade dos estudantes.

Os escombros evidenciam uma crise que não é somente sanitária ou de saúde. É a decadência do modo de produção hegemônico, de valores socioambientais; é a ruína do eurocentrismo e do modelo de pensamento cartesiano, e os educadores têm o dever de colocar sob suspeita o currículo e todas as ações de ensino e aprendizagem conservadoras e vinculadas à colonialidade<sup>43</sup> do saber, do poder e do ser. Para além de colocar em xeque a escola conservadora, é preciso repensá-la, tornando-a agência comprometida com a formação de pessoas tecnicamente competentes e comprometidas politicamente com a transformação social, focando no objetivo de construir a escola que ensina a ler o mundo para transformá-lo, como propunha o saudoso educador Paulo Freire.

A ideia de progresso permanente, e a conseqüente produção da felicidade humana e do bem-estar para todos estavam entre as metas fundamen-



tais do pensamento ilustrado, e de fato houve um desenvolvimento tecnocientífico e econômico inquestionáveis, mas longe de beneficiar todos igualmente, o progresso humano trouxe muitos problemas, entre eles as desigualdades sociais e a degradação socioambiental.

Portanto, o projeto de desenvolvimento humano e ocidental ocasionou a concentração de renda (e a desigualdade social), a exclusão de grupos sociais e o alargamento inquestionavelmente da ciência e da tecnologia, mas os avanços evidenciados não foram investidos na efetivação do tripé iluminista. Daí é atual a pergunta provocativa cantada pela artista brasileira Cássia Eller: “queremos saber quando vamos ter raio laser mais barato”.

Aqui no século 21 vivemos numa sociedade pautada em valores insustentáveis: injustiça, desigualdade, individualismo, egoísmo, autoritarismo e racismo. A lista poderia aumentar, e ela provoca angústia, com destaque à febre que atinge o planeta, resultante do momento em que estamos hoje, denominado por cientistas como antropoceno, em que a espécie *Homo sapiens* cresce exageradamente em consonância com práticas predadoras e insustentáveis, colocando em risco a vida no planeta e as futuras gerações. São problemas que os povos indígenas vem apontando desde 1500, mas que a humanidade e a escola não querem ouvir, ou pior, a escola silencia essas vozes, condenando-as ao passado e ao atraso.

As relações sociais estão absolutamente degradadas e a escola tem sido tímida na proposição de respostas para as problemáticas reais. Ela segue impavidamente o seu percurso confirmando, em grande medida, o *status quo*, virando as costas para o mundo exterior aos seus muros, deixando os estudantes distantes do projeto de autonomia e de libertação.

Os povos indígenas, por sua vez se mantêm em pé de resistência contra a marcha genocida e ecocida, convidando os educadores e educadoras para que pisem no chão real e sintam o mundo de verdade, sintam a dor produzida pelo projeto devastador em curso, que atinge a todos igualmente.

## **Pandemia, crises e aterrissagem da escola na terra**

O debate aqui exposto não pretende condenar a escola ao fracasso ou vinculá-la necessariamente aos interesses dos grupos dominantes, como faz Althusser na obra *Aparelhos ideológicos de Estado* (ALTHUSSER, 1985), o que se pretende é questionar e repensar os processos educativos na escola e o ofício do educador. A ideia é indicar possibilidades de ruptura com as práticas educacionais pautadas no individualismo, na concorrência desenfreada, nos conteúdos divorciados das realidades das crianças e jovens, enfim não é admissível manter a vida escolar presa em plataformas avaliativas e punitivas. A escola não pode ser transformada em centro de treinamento para aprovação no ENEM, na Provinha Brasil, nos vestibulares e outros processos seletivos, e nem pode resumir suas atividades pedagógicas em aprovar e reprovar; o foco tem que ser em ensinar e aprender, prezando por uma formação que promova a competência técnica e o compromisso político, conforme sugere Saviani (2000).

Num momento tão delicado de desencantamentos, pandemia do covid19, crises socioeconômica e ambiental, cabe à escola formar pessoas para ações coletivas, solidárias, sensíveis, críticas e que respeitem a vida humana e não-humana. A escola e os educadores devem ensinar sobre o respeito à vida, atentar para a “igualdade na diferença, ou o respeito das diferenças, na igualdade. Iguais e diferentes...” (GAUTHIER, 2010, p. 17), buscando compreender e realizar a dialética da relação entre a igualdade e o respeito às diferenças e às diversidades de povos, línguas e cosmologias presentes no Brasil.

Do ponto de vista das sensibilidades, é dever da escola colaborar no reencantamento das relações socioambientais, auxiliando para que os estudantes observem as coisas simples que nos rodeiam, que a vida cartesiana embruteceu, como por exemplo o vôo do beija-flor, a presença das borboletas e a chuva que rega a terra. Aprender com as expressões da natureza, compreendendo os limites das fontes de água e sobre o respeito com aquele que tiveram histórias sofridas— povos indígenas, população negra, povos de terreiros, camponeses, quilombolas, ciganos e pessoas pertencentes ao grupo LGBTQIA+, entre outros subalternizados.

O exercício do olhar pedagógico sensível não pressupõe virar as costas para a ciência e nem estabelecer acordos com o pacto da mediocridade– termo alcunhado por Darcy Ribeiro, designando a situação em que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. A escola será um ambiente mais alegre e aprazível quando ela dialogar com as realidades e com as coisas que nos rodeiam, e a ciência, por sua vez, pode ser ensinada a partir das nossas relações com a natureza, fundada nos princípios da pesquisa, lembrando a orientação de Paulo Freire, segundo o qual “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

As questões acima pontuadas recaem nos debates referentes a Lei 11645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A referida lei abre a possibilidade para promovermos uma revisão na história oficial, colando sob suspeita a versão que ser a única voz autorizada para narrar e explicar as relações sociais.

Os povos indígenas, que tiveram silenciados por séculos, têm muitas histórias e saberes para compartilhar, que podem colaborar na superação da crise planetária instalada. O aquecimento global e a degradação das relações socioeconômicas não deixam dúvida de que algo está errado e que é preciso repensar e refazer o caminho.

Observando a trajetória dos povos indígenas no passado e na contemporaneidade, é possível o diálogo que contribua com a construção de novas relações socioambientais. Tais povos mantêm o convívio equilibrado com a os seus semelhantes, com os ecossistemas, biomas e com a vida não-humana, sendo que esse equilíbrio é a expressão da espiritualidade originária, sendo que a degradação do equilíbrio é uma condenação de morte real, pois seria a destruição da condição fundamental da sobrevivência na terra.

A escola não pode manter os olhos fechados para a presença dos povos indígenas, não pode mantê-los condenados ao passado e ao atraso. As mesmas vozes conservadoras e genocidas que promoviam no passado as “guerras justas” contra esses povos, continuam questionando atualmente o suposto excesso de terra sob seu domínio, ao passo que a estrutura latifundiária se mantém e se dilata sobre as florestas e territórios originários, promovendo também o ecocídio.

Ora, os povos indígenas têm demonstrado historicamente a capacidade de manejo sustentável e preservação dos seus territórios originários, e a sociedade brasileira deve perceber que a garantia dos direitos aos territórios originários está diretamente vinculada a concretização dos projetos de autodeterminação desses povos, e à manutenção de biomas e ecossistemas preservados.

A escola tem que dialogar com a temática indígena, tanto para conhecer outras histórias silenciadas pela história oficial, como para repensar a história humana e as degradadas relações socioambientais instituídas ao longo do tempo. As formas de organização política, os saberes e as cosmologias indígenas podem auxiliar na construção do projeto de desobediência epistêmica na escola, pois segundo Freire, “não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 1996, p. 78).

A pedagogia para a liberdade, preconizada pelo saudoso Paulo Freire, sugere que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76). Devemos pactuar ações pedagógicas politicamente posicionadas a favor da liberdade, da justiça, do respeito à vida humana e não-humana e da criticidade.

A mudança que queremos não virá de uma dádiva divina. Nós, educadoras e educadores, devemos nos debruçar na pesquisa, na busca de novas explicações para os fatos e fenômenos, mantendo os pés no chão real. Devemos contaminar a juventude com a fórmula da inquietude usada por educadores do porte de Sócrates, o filósofo grego acusado e punido mortalmente por “corromper a juventude”.

Há um texto da autoria do filósofo Rubem Alves, intitulado “Sobre eucaliptos e jequitibás”, que integra o livro “Conversas com quem gosta de ensinar” (ALVES, 2000), no qual o autor usa uma linguagem metafórica para se reportar a duas categorias de professores: a) o professor acomodado que se considera definitivamente formado, chamado por ele de eucalipto; b) o professor pesquisador, curioso e grávido de mudanças, identificado como jequitibá.

Alves (2000) faz considerações sobre a clássica forma capitalista e monocultora de eucalipto em fileiras intermináveis, projetada para a atividade fabril e para a exportação, e em seguida apresenta a simbiótica relação de

organismos vivos em um jequitibá centenário. O autor afirma que há os professores eucaliptos, que são aqueles que pensam que não mais precisam estudar ou pesquisar, suas aulas são descontextualizadas e afirmam que o grande problema da escola são os estudantes, se não fossem os estudantes a escola seria uma maravilha. Por sua vez, os professores jequitibás são aqueles repletos de vida e de esperança, são incansáveis na busca pelo novo, no enfrentamento das dificuldades e desafios, e acreditam piamente na possibilidade da mudança e na escola como instrumento da libertação.

Ser pesquisador é parte indissociável do ofício docente, e nesse momento histórico de negacionismo temos que afirmar o tempo todo o nosso compromisso com o espírito curioso e crítico, rejeitando o conservadorismo educacional. Não podemos referendar a apatia, o posicionamento reacionário e a ausência de diálogo na escola; as disciplinas escolares não podem se manter isoladas, e os conteúdos programáticos não podem ficar distanciados das realidades dos estudantes. Devemos romper com a lógica da escola que quer ser outro planeta: o estudante sai do planeta terra, onde está situada a sua casa, sua vida prazerosa, pega um transporte que vai leva-lo para outro mundo chamado escola, lá tudo é diferente, nada tem a ver com as pessoas de carne e osso, as relações são chatas, extenuantes e muito autoritárias.

A pesquisa propicia novos olhares para dentro e para fora da sala de aula e para os conteúdos escolares. Colabora na construção de novas abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem que valorizam o diálogo, a reflexão crítica sobre o mundo e evidenciam a necessidade do respeito às diferenças, à diversidade socioculturais e à toda forma de vida.

A lei 11645/08 pode auxiliar no exercício de produção da pesquisa, afinal, a escola terá que se mobilizar para dar conta de um tema pouco ou nada conhecido, mas que está na centralidade da formação do povo brasileiro e tem modos próprios de organização socioambiental que podem ser percebidas como alternativa à crise do modelo econômico hegemônico. Por exemplo, os estudantes e a sociedade de forma geral não sabem quantos indígenas existem no Brasil, quantos povos indígenas são, quantas línguas falam, onde estão situados.

Seguindo as orientações da lei 11645/08, na perspectiva indígena, ao desvendar o que há por trás do silêncio histórico, veremos que o início do

problema foi a chegada dos portugueses em 1500, promovendo a invasão, a expropriação, o genocídio, o epistemicídio e o ecocídio. Os povos indígenas foram identificados como infiéis, mentirosos, preguiçosos, traidores, bárbaros e teve até um servidor da coroa portuguesa, chamado Pero Magalhães Gandavo, que escreveu um livro intitulado “Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz”, no qual defende que os povos indígenas que ele observou não falavam as letras F, L e R, o que seria entendido por ele como a natural ausência de Fé, Lei e Rei por parte dos indígenas.

Os argumentos de Gandavo, aliado aos pareceres dos jesuítas serviram de fundamentação para as declarações de “guerras justas” contra os povos indígenas, contra os que não aceitavam a fé cristã e as ordens da coroa portuguesa nas guerras, sendo que um dos desdobramento das guerras era a escravidão dos povos originários.

A violência “civilizadora” da cultura ocidental-cristã utilizou artifícios discursivos e práticos contra os povos indígenas. Buscou-se provar (cientificamente) a sua inferioridade biológica, cultural, moral e espiritual, a exemplo do que defendeu Francisco Varnhagem, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, segundo o qual, “no reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho” (CUNHA, 1992, p. 135). A sentença de Varnhagen era objetivamente a extinção dos povos indígenas, devido à incapacidade de sobreviverem no “mundo civilizado”.

Os povos indígenas resistiram às violações históricas, e partir do século XX foram subjugados à tutela do Estado— através do Serviço de Proteção aos Índios, que durante a ditadura militar foi substituída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O objetivos dos órgãos indigenistas oficiais eram atrelados à ideia de integrar os povos indígenas à nação brasileira, transformando-os em brasileiros somente (e não mais povos originários).

As histórias de resistências e desobediências epistêmicas foram fundamentais para continuidade (atualizada) do pertencimento, das cosmologias e das formas próprias de organização socioambiental desses povos. A escola brasileira pode se espelhar nas experiências de resistências, dialogando com

os povos indígenas, com as suas lideranças, com a literatura indígenas e com as pesquisas comprometidas com os projetos societários desses povos.

Portanto, o fomento à pesquisa na escola vinculada à pedagogia da libertação pode acontecer no diálogo com os povos indígenas, tecendo a partir daí uma teia de conhecimentos que vai repensar a história do Brasil, a ciência e a própria escola e suas bases conservadoras, autoritárias e racistas. É um convite para uma educação dialógica, para conhecermos o que não sabemos. Mais uma vez evoco o educador Paulo Freire, quando afirma que: “Minha segurança não se funda na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o ‘maior’. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 135).

Diante da crise evidente para toda a humanidade, os povos indígenas insistem no balanço o maracá, cantando e dançando como sinal do íntimo respeito à terra e à vida em todas as suas dimensões. São manifestações ancestrais que se opõem ao selvagerismo que destrói nossos sonhos em nome do progresso.

Os povos indígenas têm alertado sobre a bagunça intensa que a humanidade tem feito no planeta que habitamos, e que a terra tem sido tolerante, mas que se insistirmos na devastação das relações socioambientais ela pode dar nota zero para todos nós e para a nossa escola, transformando tudo em poeira cósmica, e depois quem sabe pode surgir uma nova humanidade mais consequente e respeitosa com a vida, menos individualista e consumista. Assim sendo, é nosso dever construir relações pedagógicas que evitem maiores tragédias para a humanidade, afinal, a crise vigente é só a ponta do *iceberg*...

## Considerações finais

Os povos indígenas estão dispostos a dialogar, mas o diálogo pressupõe uma relação de respeito no de ouvir e no falar, considerando que historicamente esses povos foram desrespeitados em suas formas próprias de organização sociopolítica e espiritual. Um diálogo bem construído pode resultar em ensinamentos que auxiliem na produção um mundo mais equilibrado, livre das ações devastadoras e do egoísmo que corrompe a humanidade.

A crise atual, vinculada a pandemia e ao distanciamento social abriu a oportunidade para repensarmos as ações humanas, e em particular as ações pedagógica na escola. As relações virtuais possibilitam debates sobre as problemáticas que atingem a todos igualmente, aproximando pessoas e coletivos no esforço para projetar o depois da pandemia.

Numa perspectiva otimista e necessária, devemos acreditar numa normalidade social que rejeita o abismo econômico que gera a pobreza absoluta e a exclusão de grupos sociais que não comungam com o modo de produção insustentável. Devemos centrar nossas ações na construção de uma escola que seja prazerosa e que forme as crianças e jovens para o livre pensar, para a liberdade e para a competência técnica voltada para o projeto do bem estar da humanidade.

É importante ressaltar que o lema da escola iluminista— igualdade, liberdade e fraternidade, deve fazer parte dos nossos projetos societários, pois eles não foram efetivados pelo projeto hegemônico dominante e nem pelas sociedades que realizaram revoluções em nome do socialismo. Fazer essa defesa não pressupõe estabelecer acordos com o capitalismo neoliberal ou com qualquer tipo de opressão, mas sim buscar a realização da utopia que interessa aos grupos subalternizados.

O líder indígena Davi Kopenawa publicou pouco antes da pandemia a obra “A queda do céu” (KOPENAWA; ALBERT, 2015), na qual relata sobre o contato devastador dos brancos com seu povo Yanomami. O autor faz críticas severas ao modo insustentável de produção capitalista, ao consumismo irracional das sociedades modernas e às formas de educar as pessoas para serem enquadradas no modelo social vigente. Ao final o xamã alerta para a possibilidade da queda do céu e o triste fim da era humana.

De modo convergente, o líder indígena Ailton Krenak publicou a obra “Ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2020), na qual tece críticas muito lúcidas e bem humoradas sobre os grandes projetos que devastam rios, florestas e relações humana. A luz no caminho que pode auxiliar na reconstrução de tudo o que foi destruído pelo desenvolvimento humano pode estar na sabedoria milenar dos povos indígenas, constituídas, formuladas e testadas nos laboratórios cosmológicos da ancestralidade desses povos.



Diante do exposto, a escola não pode seguir como um carro sem freios em direção ao abismo. Os educadores e educadoras têm o dever de educar para tirar as viseiras que o currículo cartesiano e eurocentrado impôs ao longo do tempo.

Urge nos debruçar no estudo e compreensão das ideias para adiar o fim do mundo, construindo metodologias de ensino e aprendizagem que reergam o céu que quer cair sobre nossas cabeças.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

CUNHA, M. C. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

GANDAVO, P. M. **Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz**. São Paulo: Ed. Itatiaia e EDUSP, 1980 (escrito circa 1570 e 1576).

GAUTHIER, J. Do Mar ao orvalho: aprendendo a vigilância amorosa. *In*: GRANDO, B. S.; PASSOS, L. A. **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: UdUFMT, 2010.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. D. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2000.

## Para desentortar o pensamento: literatura indígena

*Silvely Brandes (UFPR)*

Não me chame de “índio” porque  
Esse nome nunca me pertenceu.  
Nem como apelido quero levar  
Um erro que Colombo cometeu.  
*(KAMBEBA, 2018, p. 27)*

**A** proposta deste texto é colaborar com educadoras e educadores que desejam atender a lei 11.645/08 – que completa 13 anos em 2021 e que torna obrigatório o trabalho com história e culturas indígenas e afro-brasileiras nas escolas de todo o país – mas que ainda se sentem inseguros com relação à que materiais levar para a sala de aula e à abordagem dessas questões. Ao longo do texto, discuto sobre a necessidade do trabalho com a literatura indígena na escola e trago sugestões de algumas obras literárias que conheci ao longo das minhas pesquisas, que têm como foco as literaturas produzidas por povos indígenas brasileiros em língua portuguesa. Na medida em que trago estas sugestões, trago também trechos das obras escolhidas buscando estabelecer um maior diálogo entre nós, docentes e não indígenas, e essas vozes indígenas. No diálogo com professores que ainda não tiveram contato com obras de autoria indígena, a intenção é proporcionar uma primeira interação e aproximação com as obras. A escolha das obras se deu pela atualidade dos temas debatidos e pela facilidade de acesso à essas obras, que podem ser encontradas com facilidade nas livrarias onli-

ne. A livraria Maracá, livraria especializada em literatura indígena tem uma grande variedade de obras que podem contribuir com aqueles docentes que buscam ultrapassar visões estereotipadas das culturas e das produções indígenas em sala de aula.

Segundo Alana Fries:

De gente de *tal inocência* que a esquadra de Cabral declarou encontrar, passaram, durante o período colonial, a preguiçosos e arredios que não gostavam de trabalhar. Do selvagem do século XIX que precisava ser exterminado em prol do projeto modernizante do príncipe regente, resistiram ao século XX, quando, segundo a proposição de Viveiros de Castro (2006), não se falava em *índios*, sim em *índios ainda*, aqueles condenados (pelo Estado e pelo estado das coisas) ao estágio transitório entre o ser selvagem e o ser civilizado. Alcançaram o século XXI para não raro figurarem na grande mídia reduzidos a baderneiros e ladrões: na televisão, índios aparecem interrompendo estradas, organizando violentos protestos em sedes de órgãos públicos; para o Poder Legislativo, índios atrapalham o desenvolvimento econômico da pátria ao serem titulares de terras perfeitamente produtivas; nas universidades públicas, índios usurpam vagas dos estudantes legítimos (FRIES, 2013, p. 290).

Escritoras e escritores indígenas argumentam que a literatura indígena tem papel libertador na vida delas e deles na medida em que permite que reconheçam e afirmem suas identidades, as identidades de seus povos e antepassados, na medida em que permite que se diga e que sejam respondidos os discursos não indígenas sobre os povos indígenas e sobre a história deste país. Eu, de outro lugar, enquanto educadora não indígena, afirmo que a literatura indígena é libertadora para mim na medida em que me possibilita enxergar as amarras de uma educação (não apenas escolar) eurocentrada e colonialista. Ao ler as produções indígenas, reflito sobre os moldes da literatura entendida como literatura, e sobre a história única que nos tem sido contada ao longo de tantos anos (ADICHIE, 2009). Não fosse o meu contato com a literatura indígena, certamente meu olhar para os povos indígenas brasileiros ainda hoje se aproximaria muito das representações

apontadas por Fries, certamente o meu entendimento sobre o movimento indígena, sobre suas artes e literaturas seria muito diferente. É neste sentido que este texto se constrói como um diálogo sobre a importância da presença da literatura indígena nas escolas, o que já vem sendo amplamente discutido por escritores e educadores indígenas, mas sob o meu olhar, olhar de uma professora de línguas e literaturas, não indígena, que reconhece as transformações e contribuições que a literatura indígena tem proporcionado tanto na minha prática docente como em outros espaços.

Desta forma, quando sugiro textos, não estou apenas sugerindo materiais didáticos, estou sugerindo a leitura/experimentação de obras/experiências que para mim foram e são transformadoras. Nas minhas percepções— que estão em continua transformação— do mundo, da natureza, da escrita, da arte, da ciência, da história e do tempo estão presentes os diálogos que tive e tenho com os textos que trago aqui. Acredito que estes diálogos devem estar presentes no ambiente escolar para que possamos, aos poucos, descolonizar nossas mentes e perceber a pluralidade de visões e entendimentos do mundo que nos cerca. Concordo com as pesquisadoras Janice Thiel e Vanessa Quirino, quando dizem que:

Ler textos indígenas também implica refletir sobre a localização sócio-político-cultural do narrador/autor e do ouvinte/leitor, as cosmovisões tradicionais e ocidentais em sua interação, bem como os contextos de produção e de recepção das textualidades indígenas (THIEL, QUIRINO, 2011, p. 6634).

O silenciamento e a falta de representatividade de povos e sujeitos indígenas na mídia e nos materiais didáticos, dificulta o acesso à materiais de apoio que extrapolem as visões estereotipadas e generalizadas dos povos indígenas brasileiros e suas culturas. A literatura indígena escrita em língua portuguesa, que é parte de um projeto político pedagógico dos povos indígenas, surge como um importante material de apoio para educadores, tanto nas escolas das comunidades indígenas como nas escolas regulares. Embora escritores e ativistas indígenas, estejam, desde os anos 70, incansavelmente, discutindo sobre a necessidade de se ouvir/ler o que eles têm

a dizer, alertando para o fato de que a escola tem sido cúmplice da falta de reconhecimento que nós, não indígenas, temos das realidades plurais dos mais de 300 povos indígenas brasileiros, muitos cursos de licenciatura ignoram estas reflexões. Como resultado, é perceptível que muitas educadoras e educadores reconhecem a importância e a necessidade da proposta que a lei 11.645/08 apresenta, porém não sabem como agir diante desta proposta.

Recentemente, temáticas históricas e culturais dos povos indígenas brasileiros, na medida em que a lei está em vigor, começaram a aparecer nos vestibulares e em processos seletivos de universidades públicas. Este fato tem aumentado a procura por materiais que auxiliem os docentes para tratar destas questões, nas últimas semanas eu tenho recebido vários pedidos de indicação de materiais. Embora seja com um propósito muito diferente dos ideais dos povos indígenas, a presença destas temáticas nos vestibulares deve impulsionar a procura pela literatura indígena, que abarca também o visual, o não verbal e o não escrito.

No processo seletivo seriado da UEPG do ano de 2021, por exemplo, uma questão sobre arte indígena na contemporaneidade foi uma das que mais causaram dúvidas não apenas entre os estudantes, mas também entre professores da área, que, por falta de material de apoio e formação, não tinham familiaridade com os conteúdos abordados. A literatura escrita nos ajuda a compreender e dar significado às outras manifestações artísticas dos povos indígenas. Uma das questões do referido PSS dizia respeito ao uso de tintas industrializadas nas artes indígenas. Esta questão pode ser pensada e ampliada a partir do que dizem escritores e escritoras indígenas sobre a escrita em língua portuguesa: Para eles, a escrita alfabética é ressignificada, a partir da apropriação da técnica originalmente não indígenas, estes povos vêm narrando suas memórias, suas lutas e suas realidades para que essas narrativas ultrapassem as fronteiras culturais. Da mesma forma que indígenas não deixam de ser indígenas por falarem e escreverem em língua portuguesa, artistas indígenas não deixam de ser indígenas por utilizarem tintas industrializadas em suas obras.

Daniel Munduruku, na obra *Das coisas que aprendi: Ensaios poéticos sobre o bem viver* (2019), nos diz que “a escola corrompe o pensamento

circular do aluno.” O educador afirma que, na medida em que a escola busca uma formação linear do educando, ela acaba distanciando os alunos da “circularidade da vida”. Esta circularidade diz respeito à compreensão da existência enquanto plural e conectada. Ele propõe uma “pedagogia do desentortamento do pensamento”, em suas palavras:

O pensamento torto que o ocidente tem praticado criou muitas gerações de gente descomprometida, que cresceu egoísta e masoquista. O momento agora é de buscar as origens. Para isso, é preciso desentortar o pensamento. Ainda há tempo” (MUNDURUKU, 2019, p. 30).

A presença da literatura indígena na escola contribui para este desentortamento do pensamento, contribui para a descolonização das mentes na medida em que proporciona um olhar plural para a história e para as relações que estabelecemos com as pessoas, com o tempo, com o trabalho, com a natureza, etc.. Mas para além disso, a literatura indígena nos proporciona o desentortamento de noções eurocêntricas de textualidade e de estética. Estas literaturas, que são muitas e plurais, nos apresentam outros dizeres e outras formas de dizer, nos possibilitam outras formas de escuta e entendimento. A escritura indígena, que está em diálogo com a oralitura, constantemente se apresenta em uma diversidade de gêneros e de plataformas, é essencialmente multimodal e dialogada. Ou seja, ao trabalhar com a literatura indígena na escola, educadores e educandos aprendem a estabelecer novos e outros diálogos com o texto literário ao passo em que trabalham com os multiletramentos, com a multiplicidade de linguagens presentes nestas obras.

Lynn Mario Menezes de Souza, em seu artigo “The ecology of writing among the Kashinawá: Indigenous multimodality in Brazil”, desenvolve uma reflexão sobre a literatura indígena e a multimodalidade através da análise de textos produzidos por indígenas em um projeto de formação de professores, que foi desenvolvido em 1984. Ao longo do projeto, foi construída a obra *O jacaré serviu de ponte*, um livro de autoria coletiva dos Kashinawá. Para o pesquisador, a falta de compreensão da importância da multimodalidade na escrita indígena, faz com que muitos não indígenas

não percebam a profundidade das narrativas, que se desenvolvem num diálogo entre diferentes linguagens.

A literatura indígena não surge na escrita, ela já existia na oralidade muito antes da invasão do território nacional. É importante frisar que as literaturas indígenas são literaturas produzidas por povos indígenas, diferente da literatura indigenista, que trata de temas indígenas mas a partir do olhar do não indígena.

Como afirma Fernanda Vieira, pesquisadora e escritora indigenodescendente, em um texto intitulado *Literaturas indígenas: territórios do saber*, disponível no site [nocenaculo.com.br](http://nocenaculo.com.br):

E ao contrário de uma literatura que coloca as identidades indígenas em outros guetos, como observamos em obras de escritores não-indígenas, nas quais os povos originários são meros personagens frequentemente estereotipados, as literaturas dos povos originários quebram conceitos universalizantes e firmam identidades que escapam aos binarismos de um saber hegemônico Ocidental, redesenhando uma cartografia de pertencimento em que novos territórios de saber são possíveis para a construção de novas épistemes de modos de vida (VIEIRA, 2019).

A escrita indígena deve ser entendida como um projeto dos povos indígenas, uma práxis pedagógica, na qual esses povos tem dialogado entre si e com os não indígenas. Nestes diálogos interculturais, prevalece a busca pelo Bem viver, filosofia que tem como horizonte a harmonia com a natureza, a interculturalidade e a liberdade.

A arte e a literatura indígena, ao longo dos anos estão sendo ressignificadas, mas para a manutenção da memória e da estética indígena, para agenciar a luta pela demarcação de territórios, para o reconhecimento de seus povos enquanto nações que possuem direitos. A frase *Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou*, lema do movimento indígena brasileiro, rompe com a ideia de que indígenas estariam “aculturados” ou que deveriam permanecer à margem, geograficamente e politicamente para manter suas identidades. A reflexão que a frase provoca nos da abertura para começar a

introduzir algumas obras indígenas que abordam o que é ser indígena e os valores e ideologias que a palavra índio carrega.

O *Karaíba– Uma história do Pré-Brasil*, conta a história de Perna Solta, mensageiro indígena responsável por levar a mensagem do sábio Karaíba aos povos vizinhos, a notícia de que os “calçadores de almas”, os brancos, estariam chegando. A ameaça que está por vir exige que os povos Tupinambá e Tupiniquim unam forças para uma grande guerra. Este romance nos possibilita ouvir e imaginar outras versões da história que nos é contada sobre a chegada dos europeus à Pindorama, território que hoje chamamos Brasil.

Ao longo da obra, Daniel Munduruku aborda aspectos fundamentais para as filosofias indígenas. A ancestralidade, as histórias e conselhos do mais velhos, os mais sábios, são temas recorrentes em *O Karaíba*. Para ilustrar o que eu disse anteriormente, que a literatura indígena nos proporciona a abertura para novos olhares, trago o seguinte trecho da obra de Munduruku, no qual uma anciã explica os significados das lendas para os povos indígenas:

Lendas são histórias criadas para contar as verdades que nossas cabeças não conseguem alcançar. É como quando chove muito e a gente não pode ver do outro lado da aldeia. A gente não enxerga, mas sabe que as casas, o igarapé e a floresta estão lá olhando para nós. Lendas são histórias que dizem que é preciso tomar cuidado com os caminhos que queremos seguir (MUNDURUKU, 2010, p. 50).

No texto *A Lei 11.645/08 e “O Karaíba”*, de Daniel Munduruku, publicado no site [hhmagazine.com.br](http://hhmagazine.com.br), a professora Helena A. P. Almeida argumenta que a literatura indígena é uma alternativa aos discursos do descobrimento. A autora apresenta uma análise da obra e diz que, entre outras coisas, a obra “destaca a percepção da invasão em oposição a ideia de ‘descobrimento’, que ainda persiste em muitos livros didáticos e abordagens escolares” (ALMEIDA, 2021).

Essa abordagem utilizaria das produções literárias de autores indígenas para desmistificar essa mitologia de uma identidade indígena única, além de valorizar a história oral presente nessas produções. Isso porque



muito dos materiais escolares (didáticos e paradidáticos) que utilizamos em sala de aula ainda contemplam esses estereótipos e generalizações. Também é preciso demonstrar para alunos não-indígenas o quanto esses estereótipos são prejudiciais e excludentes (ALMEIDA, 2021).

Na obra *A terra dos mil povos* (2020), Kaká Werá Jecupé, escritor e ativista indígena de origem Tapuia, nos diz que segundo antropólogos, existem mais de 387 povos indígenas no Brasil. O autor enfatiza que esses povos possuem línguas e culturas próprias e afirma que,

Por incrível que pareça, alguns deles nunca se encontraram, mesmo habitando aqui há milhares de anos. E, segundo os mesmos antropólogos, desta diversidade e pluralidade cultural, há quatro troncos culturais básicos, dos quais se ramifica uma grande variedade de dialetos indígenas: tupi, karib, jê e aruak. Desses, o mais marcante foi o tupi, que ultrapassou os limites da floresta e penetrou na civilização ocidental que aqui se instalou no século XVI, influenciando hábitos, línguas e técnicas que perduram no cotidiano brasileiro (JECUPÉ, 2020, p. 19).

Há divergências com relação ao número exato de povos e das línguas indígenas faladas no território brasileiro, mas assusta pensar que tantos povos foram reduzidos a uma única e errônea palavra – “índios”. Assusta mais ainda refletir sobre as estratégias utilizadas para apagar e silenciar esses povos. De que forma nós, não indígenas, promovemos e fortalecemos essas estratégias? Estas estratégias, que tiveram início no período da colonização, se aprimoraram e se estendem até hoje, através do genocídio e do epistemicídio.

*A Terra dos mil povos* é mais uma das muitas obras que nos possibilitam compreender a existência de outras interpretações, de outros sentidos de mundo. A obra desconstrói a ideia de que povos indígenas não são “civilizados”, não tem linguagem plena e que não são inteligentes ao revelar um pouco da cosmogonia desses povos, das suas filosofias.

Nos milhares de anos em que esses povos vêm se desenvolvendo por estas terras, fundaram-se três grandes tradições: do Sol, da Lua e do

sonho. Atravessaram três estações cósmicas: Jakairá, Karai e Tupã. Nesta quarta tradição, procuram fazer a síntese das tradições anteriores, que podemos chamar de tradição da Grande Mãe – Não porque essa variedade de povos aqui existentes assim a nomearam, mas porque, na diversidade de ritos e culturas, têm em comum o culto e a reverência à Mãe Terra, que ofertava (e oferta) tudo de que necessitam.

A cultura da reverência à Mãe Terra foi se formando ao longo dos ciclos das estações da natureza com os povos aqui existentes, e houve um momento em que floresceu na região amazônica, onde a sabedoria deixou rastros pelos fragmentos da terra (JECUPÉ, 2020, p. 20).

Nesta obra o autor traz narrativas autobiográficas e pesquisas que fez ao longo de anos com comunidades indígenas de várias etnias. Além disso, o autor apresenta uma linha do tempo que nos informa sobre acontecimentos importantes para os povos indígenas desde 1500. Kaká aborda as importantes contribuições dos “filhos da terra” para a humanidade e traz pequenas biografias de algumas lideranças indígenas da contemporaneidade. A obra é um material riquíssimo para quem busca compreender a realidade dos povos indígenas e aprofundar suas relações com a Mãe Terra.

As obras *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), *O amanhã não está à venda* (2020) e *A vida não é útil* (2020) de Ailton Krenak, foram publicadas pela Companhia das Letras e ganharam grande visibilidade, as obras carregam filosofias e experiências de Ailton, um dos mais conhecidos ativistas indígenas brasileiros. Em *A vida não é útil*, o pensador reflete sobre a pandemia, a crise ambiental que estamos vivendo e sobre o significado da vida no mundo capitalista. Para além disso, reflete sobre as possibilidades que temos diante do que a natureza tem nos mostrado, tem nos dito. Para ele, e para os povos indígenas, a Mãe terra tem nos pedido silêncio, envolvimento em vez de desenvolvimento (KRENAK, 2020).

Estas obras, assim como as outras citadas neste trabalho, possibilitam o desenvolvimento de projetos transdisciplinares que envolvam as disciplinas de língua portuguesa, geografia, história, sociologia, e educação física, por exemplo. A partir destas leituras, a comunidade escolar pode ser convidada

a refletir sobre questões ambientais, sobre consumo, sobre o ritmo de vida que estamos levando na chamada modernidade e sobre o modo como estamos nos relacionando com a tecnologia e as redes sociais. Os temas abordados, a partir da visão dos povos originários, são atuais e dizem respeito ao cotidiano de todos os brasileiros.

Em *A vida não é útil*, Ailton afirma:

Aquela orientação de pisar suavemente na terra de forma que, pouco depois de nossa passagem, não seja mais possível rastrear nossas pegadas está se tornando impossível: nossas marcas estão ficando cada vez mais profundas. E cada movimento que um de nós faz, todos fazemos. Foi-se a ideia de que cada um deixa sua pegada individual no mundo; quando eu piso no chão, não é o meu rastro que fica, é o nosso. E é o rastro de uma humanidade desorientada, pisando fundo. Um nenenzinho no colo da mãe balança a perninha e afunda o chão. Porque esse neném, para circular no mundo que vivemos hoje, vai usar produtos de higiene, fraldas, tecidos, materiais que, em algum lugar, estão comendo a Terra. Involuntariamente ele já está predando o planeta (2020, p. 95-96).

Ao trabalhar com as obras de Krenak, o professor deve estar ciente da possibilidade de debates que envolvem temas polêmicos e delicados. Temas como o suicídio de jovens indígenas, por exemplo, são discutidos de forma breve e podem exigir que o professor aprofunde melhor as discussões buscando materiais complementares, que facilmente encontrados na internet.

Uma das ideias para adiar o fim do mundo apresentadas por Ailton Krenak, é contar histórias, e para contar histórias através da poesia podemos levar à sala de aula as obras de Márcia Kambeba e de Auritha Tabajara. *O lugar do saber ancestral* (2021) e *Ay Kakyritama: Eu moro na cidade* (2018), são obras de Marcia Kambeba que afirmam a identidade da indígena do povo Omágua, o povo das águas. Os poemas de Kambeba revelam a força da mulher indígena, as lutas que os povos indígenas têm travado para sobreviverem à colonização e suas violências. O trânsito entre a aldeia e a cidade e o questionamento de discursos que fixam as identidades indígenas aos estereótipos são recorrentes nas obras de Kambeba.

Verde mundo  
Não pense que invadi seu habitat,  
Que cheguei sem avisar  
E que vim para incomodar  
Por não ser igual a você

Não, eu sou filha da floresta,  
Cheguei cedo para essa festa  
De encanto e amor. E o senhor?  
Entrou no salão desafinando a orquestra.  
Quebrou o maracá de cabeça,

Fez engenho e cachaça,  
Trouxe gripe e muito mal.  
Mexeu com a cor do universo,  
Até o clima se alterou. E o progresso?  
Só sei que para meu verde mundo ainda regresso.  
(KAMBEBA, 2021, p. 38)

Marcia Wayna Kambeba é ativista e mestre em Geografia. A força decolonizadora da sua militância é trazida para os versos de seus poemas desconstruindo a ideia de que a identidade indígena é perdida na medida em que estes passam a morar na cidade. No mesmo sentido, Auritha Tabajara, em forma de cordel, narra suas experiências entre a aldeia e a cidade. Os conflitos identitários, suas dificuldades e superações são abordadas de forma leve e nos transportam para o mundo da indígena tabajara. Em *Coração na aldeia, pés no mundo*, Auritha revela os preconceitos e os apelidos que recebeu na escola, e a força necessária para resistir ao racismo sofrido na cidade, ao machismo e à homofobia que persistem tanto na cidade quanto na aldeia. A obra evidencia a luta das mulheres indígenas e da comunidade LGBT proporcionando reflexões sobre estas questões a partir do seu relato simples e convicto. A cearense é autora também da obra “Magistério indígena em versos e poesia” (2004), livro que foi adotado como leitura obrigatória pela Secretaria de Educação do Ceará.

Em *Coração na aldeia, pés no mundo*, Auritha avisa:

(...)  
Vivo na cidade grande,  
Mas não esqueço o que sei.  
Difícil é viver aqui,  
Por tudo que já passei.  
Coração bom permanece;  
A essência fortalece  
Ante ao pranto que chorei.  
(...)  
(TABAJARA, 2018, p. 36)

Após apresentar estas obras – que nas suas estéticas e nas suas narrativas educam e contam a história do Brasil sob a perspectiva dos povos originários, desconstruindo e revelando as intenções e as violências produzidas pela historiografia eurocêntrica, que, por sua vez, oculta as intenções e violências produzidas pelos colonizadores – finalizo este texto convidando aquelas leitoras e aqueles leitores que ainda não tiveram contato com o universo da literatura indígena a ter esta experiência. Espero as sugestões que eu trouxe neste breve texto, de alguma maneira, contribuam com as práticas de educadores que entendem a sala de aula como um espaço de diálogo intercultural, um espaço de questionamento dos discursos homogeneizantes e excludentes.

## Referências

ALMEIDA, H. A. P. de, A Lei 11.645/08 e “O Karaíba”, de Daniel Munduruku, 2021. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/a-lei-11-645-08-e-o-karaiba-de-daniel-munduruku/>. Acesso em: 29 mai. 2021.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** Ilustrado por Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2020.

- KAMBEBA, M. W. **Ay Kakyritama**: eu moro na cidade. São Paulo: Pólen, 2018.
- KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber ancestral**. 2 ed. São Paulo: UK'A, 2021
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **A vida não é útil/** pesquisa e organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.
- MUNDURUKU, D. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem viver. 2 ed. Lorena: DM projetos especiais, 2019.
- MUNDURUKU, D. **O Karáíba**: Uma história do Pré-Brasil. Ilustrações de Mauricio Negro. Barueri SP: Manole, 2010.
- TABAJARA, A. **Coração na Aldeia, pés no mundo**. Ilustrações de Regina Drozina. 1ª ed, Lorena, SP: UK'A Editorial, 2018.
- THIEL, JANICE C.; QUIRINO, V. F. S. A literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. **Anais eletrônicos: X Congresso Nacional de Educação** – Educere. Curitiba, 2011 (p. 6630-6641).
- VIEIRA, F. **Literaturas indígenas**: territórios do saber, 2019. Disponível em: <https://sitenocenaculo.com.br/literaturas-indigenas-territorios-do-sao-ber/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

# Ensino de Sociologia, Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola: um diálogo possível

*Eva Aparecida da Silva (UNESP)*

*Thiago Rodrigues Costa (UNESP)*

## Introdução

O objetivo deste artigo é sinalizar para o diálogo possível entre a proposta curricular para o ensino de Sociologia nas três séries do nível médio, as diretrizes para a educação étnico-racial, prevista pela Lei 10639/2003, e as diretrizes para a educação escolar quilombola (Resolução 08/2012), pois se entende que o currículo de Sociologia é capaz de abarcar as especificidades da diversidade, não apenas no conteúdo teórico de ensino, mas também no que diz respeito à realidade local dos estudantes, sobretudo os negros e quilombolas.

Numa nação, como é o caso da brasileira, emergente do escravismo colonial e fundamentada com base no racismo, que a estrutura é estruturante das relações sociais e culturais (ALMEIDA, 2018), os movimentos de resistência, desde os quilombos até o Movimento Negro Unificado (MNU), lutam pela liberdade e reconhecimento dos sujeitos negros, pela valorização de suas histórias e culturas, que remetem à diáspora africana, bem como pela garantia de acesso aos direitos fundamentais – saúde, educação, terra/território, dentre outros. A educação, em particular, sempre foi uma importante pauta das lutas negras por direitos. Por isso, por meio das organizações negras, ao longo da história,

[...] a educação construída pelos próprios negros e para os negros se fez presente: nas sociedades dançantes e clubes recreativos negros; nas

associações beneficentes negras; na Frente Negra Brasileira, que diante do não compromisso do Estado brasileiro com a educação da população negra elabora ‘uma proposta ousada de educação’, visando ‘agrupar, educar e orientar’, tanto alunos negros quanto não-negros, de ambos os sexos. Essa proposta não se restringiu apenas à escolarização, mas também buscou a formação política de futuras lideranças; no Teatro Negro Brasileiro (TEN), cujo projeto uniu educação e cultura, adotando duas estratégias: a) a articulação entre dramaturgia e psicoterapia de grupo, que permitiria aos negros se libertar dos recalques e das neuroses provocadas pelo racismo, e os brancos das atitudes racistas; b) a formação de dramaturgos e atores capazes de redimensionar e criticar as raízes eurocêntricas da cultura brasileira, destacando a ‘herança africana na sua expressão brasileira’. Todas essas iniciativas contaram com o incentivo, no processo de divulgação, da Imprensa Negra (O Getulino; O Progresso; O Clarim da Alvorada; A Voz da Raça; o Novo Horizonte; entre outros) (ANDREWS, 1991; GONÇALVES e SILVA, 2000; MAUÉS, 1991; NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000; *apud* SILVA, 2008, p. 57)

A partir dos anos 1980, o Movimento Negro Unificado (MNU) passa a atuar na conscientização, denúncia e na luta contra o racismo, trazendo consigo uma extensa agenda de reivindicações, como: garantia de acesso à escolarização aos sujeitos negros, a reformulação dos currículos escolares, de forma a contemplarem a história e cultura negra no Brasil e da África; adequação dos valores transmitidos pela escola aos vividos por esses sujeitos negros; não veiculação de ideias e imagens racistas nos livros didáticos; etc.

Já nos anos 1990, estas e outras demandas também compuseram o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, encaminhado, pelo MNU, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, no transcorrer da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 20 de novembro de 1995, assim como o documento, com vinte e três propostas de ações afirmativas para a população negra<sup>44</sup> apre-

---

<sup>44</sup> Medidas reparatórias às vítimas do racismo nas áreas de educação e trabalho; titulação das terras quilombolas; política agrícola e desenvolvimento das comunidades negras rurais; fundo de reparação social para financiar políticas inclusivas, em especial na educação; cotas para o acesso de negros às universidades públicas; etc.



sentado na III Conferência Internacional Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Mas, a concretização destas políticas se dá, de forma mais extensiva, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como é o caso do sancionamento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura da África e Afro-brasileira no currículo da educação básica.

Neste contexto, o processo de reconhecimento e titulação de comunidades remanescentes ganha força também com a organização das comunidades negras rurais em torno do chamado pelo Movimento Quilombola, que, com base na 10.639, assumiu a luta pela conquista do direito a uma Educação Escolar Quilombola (Resolução 08/2012).

Nesta breve incursão por alguns momentos da história de luta dos movimentos negros de resistência, constata-se que a educação assume um lugar de centralidade, tanto para garantir o acesso da população negra à escolarização quanto para promover uma educação escolar que reconheça, respeite e valorize as diferenças de raça/etnia que constituem os sujeitos negros, bem como suas histórias, culturas e experiências, e que contribua para a desconstrução de mentalidades e posturas racistas.

De modo, portanto, a “fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico...” (hooks, 2013, p. 51) que instaure uma educação libertadora, engajada e transgressora, como preconiza bell hooks, inspirada em Paulo Freire (1980).

Para isso, as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), presente no currículo do ensino médio na disciplina Sociologia, ainda que enquanto uma introdução, que visa provocar o estranhamento acerca da realidade, como forma de romper com as “verdades” previamente estabelecidas, e estimular sua desnaturalização, já que são sócio-historicamente construídas e não algo dado, natural e podem ter um importante papel neste processo educativo.

## Educação Étnico-racial – o ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira

A Lei 10.639<sup>45</sup>, sancionada em 09 de janeiro de 2003, altera a LDB 9.394/1996 em seu Art. 26, que passa a vigorar acrescida dos Artigos 26-A e 79-B, torna obrigatório, no currículo escolar, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e insere o dia 20 de Novembro no calendário escolar (BRASIL, 2003). Para além do exposto, o Art.26-A objetiva que:

...bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Parecer CNE/CP 03/2004 ) e a Resolução CNE/CP 01/2004 <sup>46</sup> vêm dar suporte à implementação da Lei 10.639/2003, apontando aspectos e princípios que orientem ações voltadas para (a) a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e para (b) a educação de relações étnico-raciais positivas.

Respectivamente, e de forma sintética, esses aspectos e princípios são: (a) a História da África; o papel dos anciãos e *griots* na preservação da memória histórica; a religiosidade africana; as grandes civilizações e suas contribuições para o desenvolvimento da humanidade; o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; o colonialismo na perspectiva dos africanos; as lutas pela independência política dos países africanos; as relações entre a história e a cultura dos povos do continente africano e os da diáspora; a participação dos africanos e de seus descendentes na construção econômica, social e cultural da nação brasileira; a participação dos negros

---

<sup>45</sup> Em 2008, a LDB/1996, em seu Art. 26-A, é novamente alterada pela Lei 11645, tornando também obrigatório o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas.

<sup>46</sup> Esta Resolução, por sua vez, detalha os direitos e obrigações dos entes federados na implementação da Lei 10639/2003.

em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, artística e de luta social; a história dos quilombos e de remanescentes de quilombos; as manifestações culturais, etc.; (b) a desconstrução de conceitos, ideias, comportamentos, mentalidades racistas e discriminatórias; a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros são comumente tratados, etc. (BRASIL, 2004).

A Lei 10639/2003 é, neste sentido, uma Lei afirmativa, pois almeja uma educação voltada para a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores, que promovam a valorização da diversidade étnico-racial formadora da sociedade brasileira e constitutiva da escola, e garanta a todos os direitos legais, entre eles o direito à educação de qualidade, tal como preconizado pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Ela defende, portanto, a garantia da igualdade como princípio e o reconhecimento da diferença como valor.

E para implementá-la, a formação inicial e continuada de professores tornou-se imprescindível para a abordagem da história e cultura afro-brasileira, para a elaboração de estratégias pedagógicas que viabilizem as práticas educativas anti-racistas e para a promoção da reeducação de posturas e valores, no sentido de relações positivas entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Com isso, a urgência de que as instituições de ensino superior incluam “nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram essa temática”, sobretudo nos cursos de licenciatura, conforme disposto no art 1º, inciso § 1º, da Resolução CNE/CP n. 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como é o caso do curso de licenciatura em Ciências Sociais, que forma professores que atuarão na disciplina de Sociologia para o ensino médio.

## Educação Escolar Quilombola

Até pouco tempo atrás, no currículo e nos livros didáticos da educação básica, o termo quilombo era utilizado como sendo uma “instituição histó-

rica excepcional e estreitamente vinculada à fuga da escravidão” (ARRUTI, 2017, p. 109), o chamado quilombo histórico, tal como definido no texto da legislação colonial e imperial, sendo o mais conhecido – o de Palmares, “[...] tomado como modelo ideal de quilombo, verdadeiro ‘Estado Africano no Brasil’, composto de milhares de pessoas organizadas em aldeias, munidos de exército e realizando uma oposição sistemática à ordem vigente” (ARRUTI, 2017, p. 109-110).

No entanto, ao longo da República, o termo quilombo é ressignificado, passando de uma conotação pejorativa, porque “acusatória e criminalizante”, como presente na legislação anterior, a uma concepção positivada, que o reconhece como espaço de luta e resistência contra a escravização, mas também, no contexto do pós-abolição, contra o racismo.

Tal concepção é propagada pelo Movimento Negro e a partir dele por intelectuais como Abdias do Nascimento, que, no livro “O Quilombismo”, no contexto dos anos 1970, a estende para dizer “não só de grupos fugidos para o interior das matas na época da escravidão, mas também, em um sentido bastante ampliado, de todo e qualquer grupo apenas tolerado pela ordem dominante em função de suas declaradas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas etc.” (ARRUTI, 2017, p. 111-112), mas que a ela resiste. Logo, para dizer da “resistência negra” e de sua potencialidade.

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, o termo passa a constar do texto da legislação, ainda que sem uma definição substantiva, no momento em que o Art. 68, dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTs), define que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Segundo Arruti (2017), esse novo significado atribuído aos quilombos também emerge da luta por reforma agrária, no contexto de atuação do movimento camponês, considerando as especificidades das comunidades negras rurais e de outros modos de vida tradicionais, o que levou a uma intensificação do mapeamento, já realizado por alguns antropólogos e outros pesquisadores, sobretudo das Ciências Sociais, dessas comunidades negras rurais, de suas manifestações culturais, religiosidade, memória oral e formas de uso e posse da terra.

No âmbito da ABA (Associação Brasileira de Antropologia) surge uma definição mais clara para o termo “remanescente de quilombo” enquanto:

grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados. Nesse sentido, eles se constituem como “grupos étnicos”, isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo “uso comum”, pela “sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade” (ABA, 1997 [1994], p. 81-82, apud ARRUTI, 2017, p. 113).

Para fazer valer a CF/1988, no seu Art.68, dos ADCTs, organizou-se uma tramitação legal para o reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas: 1) auto-identificação como remanescentes de quilombo pelas próprias comunidades junto à Fundação Cultural Palmares, responsável por emitir a certidão de registro no Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades de Quilombos; 2) requerimento de regularização do território ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), responsável por regulamentar o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desinvasão, titulação e registro das terras quilombolas. Portanto, uma longa e morosa trajetória até chegar no título de propriedade coletiva da terra (HENNING; LEAL; COLAÇO, 2015).<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Até 2014 2.431 comunidades quilombolas foram certificadas (301 na região Norte, 1.514 no Nordeste, 119 no Centro-Oeste, 314 no Sudeste e 157 no Sul), ainda que um número aquém do esperado (HENNING; LEAL e COLAÇO, 2015). A maioria delas ainda não tem o título de propriedade coletiva. No Estado de São Paulo são 51 comunidades, sendo 31 sem a regularização fundiária, nas regiões de Bauru, Marília, Piracicaba, Itapetininga, Sorocaba, Jundiá, Vale do Ribeira e Santos (G1 São Paulo, 18/11/2018). No atual momento político do Brasil e de gestão do atual governo federal, observa-se uma inflexão do processo de reconhecimento e regularização das terras quilombolas, bem como das políticas públicas e de ação afirmativa direcionada às comunidades remanescentes de quilombo e à população negra (SILVA, 2018).

E às reivindicações pela regularização das terras quilombolas somam-se outras demandas, por políticas públicas específicas, pelo acesso aos direitos fundamentais – saúde, educação, etc – para além do reconhecimento, respeito e valorização das particularidades históricas, sociológicas e culturais destas comunidades. É neste contexto que nos deparamos com a significativa atuação do Movimento Quilombola.

A modalidade da educação escolar quilombola está inserida no campo dos debates sobre educação desde os anos 1980, mas a demanda por ela se acentua após o sancionamento da Lei 10.639/2003<sup>48</sup>, ainda que já constasse da referida lei a orientação para a abordagem da história dos quilombos e de remanescentes de quilombos; as manifestações culturais, etc (BRASIL, 2004).

Após intenso debate público, é sancionada a Resolução 08, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica,

informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade... (BRASIL, 2012, p. 3).

A partir dessas definições, constata-se que a educação escolar quilombola fazer dialogar os saberes das comunidades (histórias, memórias, ancestralidade, manifestações culturais, organização e relações sociais, produção econômica para subsistência e de gestão do excedente, relação com a terra e com o território, etc.) e os conhecimentos trazidos pelo currículo escolar dos diferentes níveis e disciplinas de ensino, como é caso dos conteúdos abordados pela disciplina de Sociologia/Ciências Sociais nas três séries do

---

<sup>48</sup> No plano normativo, a demanda por educação escolar quilombola se fundamenta: na LDB 9.394/1996; na Lei 10639/2003; na Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), decreto 5.051, de 2004, no Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007) e na Resolução no 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação) (ARRUTI, 2011, apud SANTANA; EUGÊNIO; FERREIRA; REIS; MOREIRA, 2017).

ensino médio, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais.

## **O ensino de Sociologia na interface com a educação étnico-racial e escolar quilombola**

Após uma extensa e intensa trajetória de luta, que vai do final do século XIX ao ano de 2008 do século XXI, com idas e vindas ao currículo escolar, a Sociologia, como componente da área das Ciências Humanas, se torna disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio brasileiro (Lei 11.684/2008).

Se as Ciências Humanas, de maneira geral, tem como finalidade fazer com que os estudantes compreendam a realidade na qual estão inseridos e sua relação com o mundo, a disciplina de Sociologia/Ciências Sociais, com seu arcabouço teórico e metodológico, objetiva provocar nesses educandos o estranhamento em relação aos fatos sociais e promover sua desnaturalização (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2011; SÃO PAULO, 2020).

Acredita-se, com isso, que a presença das Ciências Sociais na educação de jovens, tal como a partir da disciplina de Sociologia para o ensino médio, deva provocar e criar condições para que haja a construção de consciências críticas acerca do ser e estar no mundo, que busquem romper com as opressões, como as de raça/etnia, classe, gênero, etc., tal como defende Paulo Freire (1980) em sua proposta de educação para a liberdade.

Sendo assim, segundo a proposta curricular atual de São Paulo (2020), a disciplina de Sociologia permite questionar problemas para além do senso comum, abordando suas raízes e os entendendo como construções sociais. Portanto, seus recursos teóricos e metodológicos permitem ao estudante “problematizar a construção do objeto sociológico como algo dado, destacando o seu caráter também político e ideológico...” (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

Ao longo do ensino médio, o educando deverá ter contato, através da disciplina de Sociologia, com conhecimentos antropológicos, sociológicos e políticos, que serão ferramentas de análise crítica dos diversos aspectos da vida social.

Ainda que em transição para o Currículo Paulista 2020<sup>49</sup>, a proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Sociologia, vigente de 2009 a 2019, define, em linhas gerais, que:

Os conteúdos a serem trabalhados giram em torno de três grandes eixos temáticos, complementares, correspondentes às três séries do ensino médio e subdivididos em quatro bimestres, tal como sistematizados nos Cadernos de Sociologia (12 para professor e 12 para o aluno). Para cada bimestre de uma série, existe um tema que estabelece um contato gradual entre o aluno e a sociologia. Entre os temas da 1ª série estão: a sociologia e o trabalho do sociólogo; o processo de desnaturalização e estranhamento da realidade; o homem como ser social; relações e interações sociais; socialização; igualdade, diferença, desigualdade; gênero, raça, etnia etc. Na 2ª série, tem-se: população brasileira, diversidade nacional, regional; migração, emigração e imigração; cultura e comunicação de massa; trabalho, relações de trabalho, transformações no mundo do trabalho; violência simbólica, física e psicológica. Por fim, na 3ª série, encontramos os seguintes temas: cidadania, não cidadania; organização e participação política (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011; SÃO PAULO, 2008, apud SILVA, 2020, p. 129).

Tomando como referência alguns desses conteúdos de Sociologia/Ciências Sociais para as três séries do ensino médio, organizadas por séries e bimestres, sinalizamos para uma possível interlocução com as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para a educação escolar quilombola.

Não obstante, o objetivo não é apresentar soluções para os problemas da educação escolar quilombola e sua aplicação, pois, segundo Botão e Norte

---

<sup>49</sup> Decorrente da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e da BNCC – Ensino Médio, de 2018. Neste contexto, a Sociologia passa a compor a grande área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como componente curricular, juntamente com História, Geografia e Filosofia. Com isso, a estratégia proposta é trabalhar com categorias de análise, como “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética”, que apreendem a realidade sob mais de uma perspectiva, ou seja, dialogar os conhecimentos e questões que são comuns a essa grande área, mas sem perder de vista as especificidades de cada componente curricular (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2020).



(2014), são questões amplas que perpassam por políticas públicas, formação de professores, estrutura escolar, etc, mas apontar para algumas possibilidades de abordagem de conteúdos da disciplina de Sociologia para o ensino médio na educação escolar quilombola, nesse mesmo nível de ensino, considerando também as temáticas destacadas para a educação étnico-racial.

## Primeiro ano do ensino médio

Os conteúdos da Sociologia trabalhados na primeira série do ensino médio versam sobre os fundamentos dessa disciplina – buscando mostrar ao estudante quais são os seus objetos de estudo e suas principais teorias, sobretudo aquelas elaboradas por seus clássicos. Não obstante, é nessa série também que questões sociológicas e antropológicas importantes são abordadas, que envolvem as noções de identidade, diferença, raça, etnia, interações e relações sociais, igualdade, desigualdade, dentre outras.

Pensando nisso, na perspectiva da educação étnico-racial e escolar quilombola, destacamos como objeto de conhecimento (ou tema/conteúdo) o processo de construção da identidade negra e quilombola.

No primeiro bimestre, aborda-se o processo de construção social e cultural das diferenças e identidades, reportando-se ao evolucionismo e à noção biológica de raça, dos quais parte a defesa, respectivamente, de que grupos culturais distintos podem ser classificados como “primitivos” ou “civilizados”, a depender do lugar que ocupam na escala evolutiva, e que podem pertencer a uma “raça superior” (“pura”) ou a uma “raça inferior” (“impura”), fundamentando, assim, o etnocentrismo e o racismo, hierarquizantes e subjugadores (SILVA, et.al, 2018). Entretanto, ainda que superadas cientificamente, essas concepções ainda definem as relações sociais e culturais entre negros, incluindo os quilombolas, e brancos, e determinam desigualdades.

Logo, o racismo anti-negro e a discriminação racial são dados da realidade no Brasil. Estereótipos racistas acerca dos sujeitos negros, e também remanescentes de quilombo, e de suas culturas continuam se propagando no imaginário coletivo.

Não diferente na área da educação, sobretudo na escola, as temáticas étnico-raciais ainda são marginalizadas através de narrativas que contam a versão do colonizador a respeito de África e dos afro-brasileiros. Diante disso, Gomes (2012) afirma que é preciso descolonizar os currículos escolares e promover o resgate da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino formal, e dentro delas as dos quilombos (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013),

O trabalho em sala de aula, portanto, deve também contribuir para a afirmação da identidade negra e quilombola em meio a estes processos históricos. Sendo assim, a importância de trabalhar a identidade negra e quilombola está no sentido de positivar e resgatar a autoestima que o racismo e discriminação tentam aniquilar.

No quarto bimestre, é possível retratar o modo de vida das comunidades remanescentes de quilombola na relação com a terra e natureza, e, sobretudo, com o território, espaço de construção de histórias, memórias, sentidos e significados de vida. “Em algumas [comunidades quilombolas], principalmente nas que estão regularizadas, há formas de sustentabilidade próprias, como agricultura familiar, venda de artesanatos, ecoturismo.” (BOTÃO; NORTE, 2014, p. 160).

Muito se fala sobre os impactos negativos no meio ambiente – quando na realidade os impactos podem ser vistos sob uma perspectiva positiva, ao pensarmos, por exemplo, nas possibilidades da agricultura familiar e no fato de algumas comunidades estarem dentro de unidades de preservação ambiental. Sendo assim, um dos aspectos que distinguem as comunidades quilombolas é sua relação com a terra e respeito à natureza. O que permite explicitar uma relação intrínseca entre sustentabilidade e o modo de subsistência quilombola, como contraponto à lógica capitalista fundiária de exploração e degradação da natureza, e como preservação das próprias comunidades e de seus territórios.

## Segundo ano do ensino médio

Neste ano, algumas temáticas da primeira série são retomadas, como desnaturalização e estranhamento da realidade, identidades e conteúdos

simbólicos da vida em sociedade, e outras são incluídas, como diversidade, cultura, violência simbólica, física e psicológica (SÃO PAULO, 2011; 2020). Reforçar esses conteúdos, em tese, prepararia os estudantes para os próximos objetos de conhecimento propostos pelo currículo de Sociologia.

Pensando nisso, para o segundo ano, no quarto bimestre, destacamos o tema violências e seu possível diálogo com a educação étnico-racial e escolar quilombola. Para isso, sugere-se, a partir do pós-abolição, a problematização acerca da libertação dos escravizados, em 1888, que ocorreu de forma negligente, colocando pessoas negras à margem da sociedade (FONSECA, 2009).

Para além da marginalização da população negra, houve também a tentativa de “apagamento” de sua memória, através da promoção, por exemplo, da queima sistemática de documentos que se referiam à escravidão, impedindo que os negros conhecessem suas origens, seus antepassados e suas histórias (FONSECA, 2009). Para além disso, o próprio Estado promoveu políticas de exclusão, dificultando que a população negra recém-liberta se inserisse, com dignidade, na sociedade – e não implementando políticas de inclusão social (FONSECA, 2009).

Ao contextualizar estas questões, durante as aulas de Sociologia, os educandos podem entender que a história do povo negro no Brasil foi e é construída em meio a diversas situações de violência, tanto físicas quanto simbólicas, mas que também é repleta de movimentos de resistência, como é o caso da formação dos antigos quilombos, que resistiram às tentativas de aniquilação material e simbólica (MIRANDA, 2018). E, com tudo isso, é possível entender as próprias violências e resistências contemporâneas que envolvem a população negra e quilombola (MUNANGA, 2009; 2020).

A abordagem da violência simbólica, por exemplo, pode retomar as questões que remetem ao processo de construção das identidades negras e quilombolas, explicitando os impactos do racismo em suas estimas, já que podem desenvolver uma baixa estima, dada às ações de não reconhecimento e de inferiorização desses sujeitos, de suas histórias e culturas. Mas, pode ser também o momento de destacar a necessidade de fortalecimento, valorização e afirmação destas identidades, contribuindo para que os jo-

vens negros e quilombolas, sobretudo, construam autoestima e identidades positivadas.

## Terceiro ano do ensino médio

Na terceira série, o currículo de Sociologia abrange questões de natureza política – principalmente no que diz respeito à cidadania e seus elementos. O primeiro bimestre oportuniza a abordagem sobre os movimentos sociais negros e suas lutas pela garantia de direitos. Dessa forma, é possível trabalhar, em sala de aula, a relação do movimento negro com a educação, abordando o percurso das conquistas, tendo em vista os elementos que constituem a cidadania, sobretudo os direitos sociais e as políticas públicas e de ação afirmativa. Não obstante, é também possível dar destaque ao movimento quilombola, suas demandas e conquistas, como é o caso da própria educação escolar quilombola, ao longo dos enfrentamentos contra o racismo e das investidas do latifúndio.

Esta proposta permite retomar temas como o processo de redemocratização do Brasil e as pautas quilombolas que estavam sendo defendidas – sobretudo – no que diz respeito à criação de um modelo de escola quilombola que realmente atendessem às demandas das comunidades.

Campos e Gallinari (2017) afirmam que:

Os movimentos iniciados em 1980 fomentaram as discussões a respeito da Educação Escolar Quilombola, já que a escola possui papel de destaque na reprodução do racismo, algo que pode ocorrer de acordo com a organização da estrutura escolar (no conteúdo de um livro didático, por exemplo). As escolas quilombolas, portanto surgem para quebrar o contexto em vigência, pois, valorizando a cultura da população negra e o empoderamento de seus estudantes, a propagação do racismo tende a ser menor (p. 214).

Norma, história, tradição e cultura devem estar, portanto, alinhadas, e a proposta curricular da disciplina de Sociologia não pode perder de vista que

muitas das tradições e conhecimentos dessas comunidades remanescentes de quilombo são transmitidas pela oralidade. Logo, nesse contexto, os direitos da cidadania e os conhecimentos dos anciãos devem estar interseccionados durante as aulas. Dada a pluralidade do conhecimento e histórico de lutas das comunidades quilombolas, não será difícil encontrar exemplos locais de reivindicações por garantias de direitos em prol destas comunidades.

Com isso, o conteúdo sobre cidadania tem justamente o papel de instigar os estudantes do ensino médio no exercício de seus direitos. Então, um dos caminhos possíveis é evidenciar o papel da sociedade civil na participação política, pois a principal marca de nossa atual Constituição Federal é o espaço que o cidadão ganhou também para reivindicar por reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, sem prescindir do direito à igualdade. O que é fundamental enquanto princípio ético de transgressão como nos provoca bell hooks (2013) e de liberdade como nos ensinou Paulo Freire (1980), uma vez que ambos mostram que o currículo pode ser transgredido até dentro das normas, pois o que se espera é a mais plena liberdade no ato dialógico do ensinar-aprender e do saber-fazer entre/com negros e quilombolas.

## Referências

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.
- BOTÃO, R. U. S.; NORTE, S. A. S. A educação escolar quilombola no estado de São Paulo: novas diretrizes. **Comunicações**, Piracicaba, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, 17 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União – Seção 1 – 17/2/2017. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 08, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. A educação quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 35, p. 199-217, jan./abr. 2017.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, n.1, v.12, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HENNING, A. C. C.; LEAL, R. J. S.; COLAÇO, T. L. Procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas. **Em Tempo**, Marília, v. 14, 2015.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, n. 2, v. 6, p. 44-60, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/45656>. Acesso em: 13 maio 2021.

MIRANDA, S. A. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 69, v. 34, p. 193-207, maio/jun. 2018.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** 4. ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2020.

OLIVEIRA, A. P. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 119, v. 10, p. 115-121, abr. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2020.

SANTANA, J. V. J.; EUGÊNIO, B. G.; FERREIRA, M. F. A.; REIS, C. S. S.; MOREIRA, J. T. S. Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 3, 2017.

SILVA, E. A. Trajetória das políticas públicas de ação Afirmativa para a população negra brasileira. **Revista Políticas Públicas e Segurança Social**, v. 2, n. 2, 2018. Dossiê Políticas Sociais e Questões Raciais.

SILVA, E. A. et. al. Ensino de Sociologia e educação étnico-racial. *In*: MENDONÇA, S. G. L., et al.(org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 33-50.

SILVA, E. A. **Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial**: a “visão” de ex-alunos. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

# **Educação Libertadora, Gênero & Sexualidade**



## Falando sobre Feminismos & Gêneros na escola para uma Educação Libertadora

*Joana d'Arc Martins Pupo (UEPG)*

**A** escola e a universidade têm sido os ambientes onde passei maior parte da minha existência. Primeiramente, como aluna em mais de 40 anos, somando a formação escolar e a formação universitária e, na maior parte desse tempo, simultaneamente, também minha vivência como professora. Fui professora dos bem pequenos, dos maiorzinhos, de adolescentes e sigo sendo professora de jovens e adultos há mais de 15 anos em uma universidade pública do estado do Paraná. Ao longo desses anos, algumas boas transformações que aconteceram na sociedade de um modo geral se refletiram também na escola. Falo mais especificamente sobre as mudanças relacionadas às questões da diversidade e da inclusão social. Entretanto, apesar dos avanços, algumas experiências dolorosas que há muito já deviam ter sido erradicadas, infelizmente, persistem no ambiente escolar. Neste texto, vou me concentrar nas experiências dolorosas causadas pela violência de gênero, simbólica ou não, na escola e independentemente dos níveis de escolarização. Tal violência marca e marcará as e os estudantes para todo o sempre. Meu objetivo é contribuir para pensarmos sobre o que podemos fazer para que a escola não seja um espaço de reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias e de exclusão de nenhuma espécie, inclusive as de gênero, responsáveis por uma enormidade de sofrimentos sem sentido e totalmente evitáveis. Assim, inicio esta conversa.

Em março de 2021, fui convidada a ministrar uma aula sobre esta temática para estudantes de Letras na Universidade Estadual de Ponta Gros-

sa. A ideia inicial era uma aula em que reuníssemos turmas das disciplinas de Prática II dos cursos de Espanhol, Inglês e Francês. A Prática II é uma disciplina na qual discutimos questões relacionadas ao ensino das línguas estrangeiras sempre de uma perspectiva crítica ampla que pensa questões fundamentais sobre educação, desigualdade social e ensino, sob uma concepção de educação calcada em um desejo de mudança social. Assim que iniciamos a divulgação da aula, chegou até nós uma solicitação para que professores da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa também pudessem participar<sup>50</sup>. E assim tornamos o evento uma aula aberta com a participação massiva dessas nossas<sup>51</sup> colegas da educação básica. Conto isso para demonstrar o quanto o tema tem suscitado interesse e sua importância tem sido reconhecida por nossos(as) educadores(as) na atualidade.

É dessa experiência que este texto nasce. As reflexões que compartilho aqui seguirão, de certa forma, o percurso que fiz naquela ocasião quando me propus a falar com um público bastante heterogêneo em relação à familiaridade com os estudos de gênero, as teorias feministas e a relevância de tratarmos de tais questões nos espaços educativos e, principalmente, nas escolas. Portanto, esta conversa pretende oferecer um conhecimento básico sobre o assunto. Meu objetivo foi e é, inicialmente, falar para e com pessoas que ou não tiveram oportunidade de refletir sobre o que é gênero e a necessidade de falarmos sobre isso nas escolas, falar para e com pessoas que não se sentem convencidas da importância do tema ou, ainda, para aquelas que não se sentem à vontade e/ou preparadas, diante da comunidade externa escolar, principalmente diante dos pais e das famílias<sup>52</sup>, para defender a importância, o direito e o dever de falarmos de gênero na escola.

---

<sup>50</sup> Dessa iniciativa se originou uma produtiva parceria entre o NUFAT – Núcleo de Formação, Avaliação e Tecnologia dos Profissionais da Educação – órgão da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e a UEPG via Projeto de Extensão *Visibilidades & Perspectivas – Literaturas de Autoria de Mulheres e Crítica Feminista*, por mim coordenado.

<sup>51</sup> Neste texto, vou tomar a liberdade de, muitas vezes, fazer o plural no feminino, levando em consideração o fato de que na área da educação, nós mulheres ainda somos a maioria.

<sup>52</sup> É muito frequente encontrarmos a preocupação dos(as) professores(as) e dos estudantes de como vencer a resistência e os preconceitos da comunidade externa da escola e poder trabalhar sem receio com as temáticas da diversidade.

Um bom ponto de partida, penso eu, é começarmos pensando sobre discursos e movimentos que surgiram mais recentemente, no contexto social e político brasileiro, e que vão na contramão de um projeto de educação para a liberdade e para o respeito às diversidades. Falo aqui mais precisamente do discurso conhecido como *Ideologia de Gênero*<sup>53</sup> e do(s) projeto(s) da *Escola sem partido*<sup>54</sup>.

Esses discursos e manifestações contrários às discussões de gênero na escola partem de movimentos ultraconservadores – na maioria das vezes, promovidos e/ou apoiados por políticos conservadores interessados em tirar vantagens eleitoreiras dessas pautas. Tais movimentos incluem ainda fundamentalistas religiosos – também com seus interesses políticos e econômicos específicos e, eu diria, por parte de uma parcela mais conservadora da população que ignora muito do que está por trás tanto das reivindicações à liberdade de expressão da diversidade de gênero e sexualidade quanto do que está por trás desses movimentos reacionários. A base do argumento do pensamento conservador está na relação direta que estabelece entre *gênero*, *orientação sexual* e o *corpo biológico*, acreditando que os primeiros (gênero e sexualidade) devem ‘naturalmente’ decorrer deste último. Ideia que há tempos vem sendo desconstruída não só por estudos da área das Ciências Humanas, mas também pelas Ciências Biológicas.

Mas qual a diferença entre sexo, gênero e orientação sexual? Apenas para simplificarmos a questão, pois há muitos outros desdobramentos sobre o que afirmarei a seguir, podemos dizer que o *sexo* é normalmente definido com base no corpo biológico, ou seja, dependendo da combinação de nossos cromossomos, costumamos dizer que nascemos irredutivelmente fêmea ou macho, com base unicamente na genitália. É a partir, portanto,

---

<sup>53</sup> “Ideologia de gênero” é um termo bastante controverso, originado na segunda metade dos anos 90 e início dos anos 2000 através do Pontifício para a Família da Congregação para a Doutrina da Fé, ligada à ala conservadora da Igreja Católica. Na esfera acadêmica, a expressão não é reconhecida, pois é utilizada por grupos conservadores para combater os estudos feministas e de gênero.

<sup>54</sup> “Escola sem Partido” é um movimento político que surgiu em 2004 criado pelo advogado Miguel Nagib cujo objetivo de fazer avançar na educação brasileira uma agenda conservadora e procura impedir o desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas. Este movimento ganhou maior destaque a partir de 2015 com a apresentação de inúmeros projetos de leis apresentados por políticos conservadores em diversas Câmaras municipais, e Assembleias Legislativas por todo o país.

de uma leitura exclusiva de nossos corpos biológicos que atribuem a nós um sexo e nos descrevem como meninos ou meninas, homens ou mulheres, dicotomicamente. Entretanto, ao longo de nosso desenvolvimento psíquico, emocional e social, nos identificamos com determinado *gênero*, que não necessariamente coincide com os órgãos genitais que nosso corpo biológico carrega. Posso ter órgãos genitais que normalmente me identificariam como mulher, mas ainda assim não exibir traços e/ou comportamentos esperados como ‘femininos’. É preciso ainda ressaltar que a categoria de gênero não deve ser entendida como *binária*: ou se é homem ou se é mulher simplesmente. O gênero não é um eixo fechado em que em uma ponta estaria o gênero masculino e na outra, dicotomicamente, se encontraria o feminino, como o pensamento conservador insiste em reforçar. É mais apropriado pensarmos este eixo como um *continuum* no qual podemos ocupar posições que podem estar, fluidamente, mais próximas ao ponto masculino ou ao ponto feminino ou, ainda, nos encontrarmos a meio caminho entre um e outro, ou, também, podemos nos reconhecer totalmente fora de tais categorias, e nos considerarmos *não-binários*<sup>55</sup>. Mas se o gênero não decorre do sexo, de onde ele vem?

É comum dizermos que *o gênero é uma construção social*. Vamos tentar explicar o que exatamente isso quer dizer. Em *Gender Trouble*<sup>56</sup> (1990), a filósofa feminista Judith Butler reconhece o processo de constituição do sujeito e, particularmente, a constituição da identidade de gênero como construída *no e pelo* discurso<sup>57</sup>. É nesta obra que Butler introduzirá sua ideia de que *a identidade de gênero é construída performativamente*<sup>58</sup>. Trata-se de uma teoria bastante complexa, mas podemos dizer que, para esta

---

<sup>55</sup> Não-binário: uma pessoa que não se identifica com um gênero exclusivamente, não se percebe como sendo do gênero feminino ou do masculino.

<sup>56</sup> *Gender Trouble* (1990) está traduzido como *Problemas de Gênero – Feminismo e subversão da identidade*. Foi publicado em 2013 pela Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

<sup>57</sup> Butler utiliza o conceito de discurso de Michel Foucault, ou seja, entendido como aquelas amplas formações discursivas que determinam e controlam nossas falas e percepções em determinados contextos históricos.

<sup>58</sup> Judith Butler faz, entretanto, uma distinção entre *performance* e *performatividade* que é fundamental para entendermos sua teoria de gênero. Como bem esclarece Sara Salih (2012), a *performance* pressupõe um sujeito por trás do ato, mas a *performatividade* não.

teórica, revolucionária dos estudos feministas, a identidade de gênero se constrói a partir de sequências de atos que são performados reiteradamente pelos sujeitos de acordo com a compreensão que têm daquilo que a sociedade determina o que é ser homem, ser mulher etc., mas que irão experienciar de um modo muito único, identificando-se independentemente de seus corpos biológicos. Não se trata, todavia, de uma *escolha* no sentido costumeiro da palavra, pois não basta querer ser isto ou aquilo em relação ao gênero. O gênero de alguém já está lá de antemão.

Quanto à nossa *orientação sexual*, esta costuma ser entendida a partir de nossa atração sexual, a partir de quem elegemos como nosso objeto de desejo ou de amor. Assim, posso me identificar como heterossexual, homossexual, bissexual, assexual ou pansexual etc. Do mesmo modo que ocorre entre sexo e gênero, a orientação sexual não decorre diretamente do sexo ou do gênero da pessoa. Do fato de eu me identificar, em termos de gênero, como mulher não decorre necessariamente minha atração por homens, por exemplo. Isto, muito vezes, não é compreendido pelo fato de que vivemos em sociedades em que existe o que Adrienne Rich conceituou como '*heterossexualidade compulsória*'<sup>59</sup>, ou seja, a ordem dominante nos motiva continuamente, espera de nós, ou, no pior dos casos, nos 'obriga' a sermos todos heterossexuais. A heterossexualidade é a norma. Qualquer pessoa que se desvie disso é vista como exceção, se não como *anormal*.

Apesar de, a própria Judith Butler, ter questionado a distinção sexo/gênero ao afirmar a natureza construída também do sexo, acredito que, para efeitos de nossos objetivos aqui – entre eles nossa intenção de argumentarmos contra o pensamento conservador que se baseia exclusivamente na biologia dos corpos para ditar quem e o que é ser mulher ou homem e a determinar quais comportamentos são aceitos para um e para outro, e até prescrever direitos diferentes para um ou para outro gênero – a distinção acima nos é suficiente.

---

<sup>59</sup> *Heteronormatividade* é outro termo também muito utilizado para descrever os contextos em que quaisquer outras orientações sexuais, que não a heterossexualidade, são discriminadas, censuradas e oprimidas por crenças ou práticas sociais e políticas. O termo origina-se a partir do conceito sistema sexo/gênero de Gayle Rubin, no ensaio *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex* (1975), e no artigo *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence* (1980) de Adrienne Rich.

Mas e o que é *ideologia de gênero*? A resposta depende da perspectiva de quem utiliza o termo. Para aqueles(as) que, como eu, reconhecem que os processos identificatórios relacionados a sexo, gênero e sexualidade são complexos e defendem que as pessoas têm o direito de serem livres para serem o que são independentemente de seu gênero e de como vivem sua sexualidade e de que todas as pessoas devem ter absolutamente os mesmos direitos nas mais diferentes esferas da vida social, *ideologia de gênero* é uma **categoria vazia** na qual os movimentos ultraconservadores incluem diversas práticas sociais e culturais como a diversidade sexual, as identidades de gênero, o feminismo etc.

Já para esses movimentos conservacionistas, ideologia de gênero seria considerar, por exemplo, que a ideia de que as mulheres não têm os mesmos direitos e/ou oportunidades dos homens não é real e sim, uma mera invenção. É negar que elas recebem salários mais baixos mesmo possuindo a mesma formação e/ou ocupando as mesmas funções e posições que os homens. É negar que as mulheres trabalham três vezes mais que os homens, pois ainda a maior parte do cuidado com os filhos e com a casa recaem, majoritariamente, ainda sobre sua responsabilidade. Do mesmo modo, é negarmos que um jovem homossexual foi agredido apenas por não ocultar sua orientação sexual ou que uma mulher trans foi assassinada porque seu vizinho se incomodava com seu modo de se vestir, ser e viver.

Para quem acusa, equivocadamente, que a ideologia de gênero está sendo imposta nas escolas, *ideologia de gênero* seria ensinar que a diversidade de gênero existe e sempre existiu na história humana, que devemos respeitar as diferenças e que todos devem ter direitos iguais independentemente de seu gênero e/ou orientação sexual. Mas, o que nós, que defendemos que a escola tem a obrigação de ensinar tudo isso, não aceitamos é que se criem leis para obrigarem as pessoas a pensarem e a viverem de uma única maneira. Portanto, como bem esclarece o vídeo-animação dirigido por Santiago Espinosa Uribe, *Ideologia de gênero*<sup>60</sup>, o problema está não nas

---

<sup>60</sup> Recomendo: **Ideologia de gênero**: dirigido por Santiago Espinosa Uribe e produzido por Magic Markers.tv. Até o momento em que escrevo este texto, este vídeo está com mais de 731.086 visualizações. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mxm8PqXPFf8>.

pessoas pensarem de modos diferentes sobre o que é ser homem, o que é ser mulher, quantos gêneros diferentes existem ou deixam de existir, quais são eles, no que constitui uma família etc. O problema é quando alguns grupos querem calar, invisibilizar, e oprimir, **à força da lei**, outros grupos sociais que nem pensam, nem sentem e nem vivem como eles.

Assim chegamos à questão da chamada *Escola Sem Partido*. Os projetos de leis que defendem a ideia da “*escola sem partido*” fazem exatamente aquilo de que acusam os(as) professores(as) que trabalham com gênero e com as diferenças. Ao quererem impedir que os(as) professores(as) e os livros didáticos discutam as profundas desigualdades sociais e econômicas na sociedade brasileira e os direitos humanos, questões profundamente marcadas e influenciadas não só pelas diferenças de classe e raça, mas também de gênero entre outras, sob a alegação de que os(as) professores(as) estão fazendo “doutrinação ideológica”, nada mais fazem do que quererem evitar o desenvolvimento do pensamento crítico que poderá produzir demandas por igualdade e justiça sociais da parte de cidadãs e cidadãos mais bem informados e preparados. Ou seja, o projeto de lei *escola sem partido*, conhecido mais apropriadamente como *lei da mordação*, tem o objetivo de impossibilitar que diferentes visões e interpretações do mundo sejam discutidas nas escolas, impondo assim uma educação voltada para a obediência e concordância com normas de vida que são ditadas exclusivamente por grupos conservadores que ocupam lugares de poder nas instituições sociais e políticas. Se este projeto fosse bem-sucedido, situação contra a qual esta autora seguirá sempre lutando, o resultado seria a naturalização das desigualdades sociais, do machismo, do sexismo, da LGBTQI+fobia, do racismo e de todas as outras formas de discriminação e opressão.

Interferências políticas de pautas *morais* são extremamente sérias em qualquer ambiente formativo e, principalmente, nas escolas, seja na forma de imposições de censura e cerceamento da liberdade de cátedra dos(as) professores(as), ou seja, na ingerência nos programas de ensino, materiais didáticos e currículos. A escola como um espaço democrático deve defender a diversidade, o diálogo, a liberdade de expressão, e propiciar a inclusão e participação de todos. E por que precisamos falar de gênero na escola? Porque só assim as mudanças podem acontecer. Porque só assim podemos

evitar que uma menina seja considerada menos apta para a matemática do que um menino, que um menino seja chamado de *gay* (como se houvesse, de fato, um problema real nisso) por não gostar de futebol, que uma criança negra ou indígena seja excluída de trabalhos em grupo simplesmente por não ser branca etc. Exemplos comuns do cotidiano escolar que refletem ignorância e preconceitos.

É inegável que todas e todos nós nascemos e crescemos sob as amarras do sexismo. Regras rígidas e intolerantes que dizem que menina tem que ser assim, menino tem que ser assado, que “meninas vestem rosa e meninos vestem azul” (Eca!). Que para ser mulher (e amada) tenho que não só me adequar aos ditames, muitas vezes, cruéis e estúpidos, de um padrão construído de beleza, que privilegia características de determinados corpos enquanto desvaloriza outros, mas também aceitar um duplo padrão de moralidade que julga mal as mulheres enquanto valoriza os homens pelo mesmo tipo de comportamento, principalmente, em se tratando das vivências sexuais.

Entretanto, o sexismo também atinge os meninos prejudicialmente. Os meninos têm que ser corajosos, não podem chorar ou demonstrar sentimentos, têm que provar deste muito cedo que são ‘machos’, inúmeras vezes se colocando em situações altamente arriscadas só para provarem que são ‘homens’ corajosos. Isso tudo é sexismo. E é fácil perceber, mesmo com pouquíssimos exemplos, que o sexismo só traz sofrimentos, limitando o desenvolvimento pleno de nosso potencial para uma vida plena. Tudo desnecessário e totalmente evitável se temos um mínimo de sensibilidade e consciência crítica sobre o tema.

E a escola com isso? A escola é, evidentemente, uma instituição social e como tal reflete os valores da sociedade em que está inserida. Se esta sociedade é racista, classista ou machista, muito provavelmente encontraremos na escola também a reprodução desses valores. Não apenas de modo involuntário, mas até em função das políticas públicas impostas a partir de esferas políticas superiores, dependendo dos valores de quem está no Poder, como vivemos recentemente. É claro que, no que toca a essas políticas, eu, como professora, só posso influenciar através de minhas escolhas eleitorais quando dou meu voto àqueles/àquelas que irão legislar também a educação, quando escolho o projeto de governo que eu vou eleger. Mas do que



quero falar aqui é da reprodução de valores através dos agentes sociais que atuam mais direta e presentemente na escola. É dos valores que circulam na escola através de quem forma a comunidade escolar.

Só para termos uma ideia do que estou falando aqui, trago a seguir uns poucos dados da pesquisa *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*<sup>61</sup> realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sob a coordenação do professor José Afonso Mazzon da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Esta pesquisa foi realizada em escolas públicas de todo o país com mais de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários e mostrou que 99,3% dessas pessoas demonstram algum tipo de preconceito étnico-racial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero, geração, orientação sexual ou territorial. Os três mais frequentes preconceitos na escola estavam relacionados a: primeiramente, portadores de necessidades especiais com 96,5%; seguidos de preconceitos étnico-raciais com 94,2% e, em terceiro lugar, apareciam os preconceitos de gênero com 93,5%. A conclusão foi clara: “as escolas são ambientes onde os preconceitos são bastante disseminados e entre **todos os atores sociais**”. E como mudar essa realidade?

Parece óbvio que, para reconhecermos a importância de identificarmos e combatermos os preconceitos e discriminações no ambiente escolar, em primeiro lugar, precisamos pensar como vemos a escola e sua função social. Como meu título indica, defendo a escola como um espaço para uma educação libertadora. Ou seja, junto com vários pensadores e educadores críticos como Paulo Freire, bell hooks, entre tantos, entendo que a escola deva ser uma comunidade na qual a criança seja livre e aí encontre um espaço no qual possa adquirir conhecimento para se autodeterminar, como nos ensina Jan Masschelein (2021). Isto é, a escola não deve ser um dispositivo político do Estado que impõe valores e conhecimentos que atendem somente os interesses do grupo dominante. E uma educação libertadora quando falamos de gênero é uma educação que não fica dizendo que a gen-

---

<sup>61</sup> A pesquisa pode ser acessada em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acessada em 12/09/2021.

te “TEM QUÊ” quando se trata da nossa vida, da nossa identidade sexual, social, dos nossos objetos de afeto e desejos. E, claro, de nossas aparências, comportamentos e escolhas.

Isso exige, em primeiro lugar, que estejamos atentas e atentos sobre o fato de que nós, professoras e professores, quando entramos na escola, andamos pelo pátio, frequentamos o recreio, ou estamos na sala de aula, não estamos lá somente com os aprendizados teóricos que a nossa graduação, pós-graduação, ou os livros nos deram. Não. Nós estamos lá com TODA a nossa educação. Com tudo que aprendemos ao longo da nossa vida, inclusive com aquelas ideias e valores, os quais ainda não questionamos. Ou seja, estamos lá com nossos próprios preconceitos introjetados, nosso próprio sexismo ou racismo introjetados, como diz bell hooks.

Acredito que antes de falarmos sobre o tema com professores(as), professoras(as) em formação ou para estudantes de qualquer idade – ressalvado sempre o modo, a linguagem através da qual abordamos o assunto, adequando-os sempre a maturidade de nosso público e sua capacidade de compreensão, é claro – precisamos passar inicialmente por uma autoconscientização, examinando o que pensamos e sentimos em relação ao tema. Essa etapa de autoconscientização é simultânea a uma etapa de *sensibilização*. E a sensibilização para estas questões é o que precisamos, primeiramente, desenvolver em nossos aprendizes, colegas etc. Mas como vou sensibilizar o outro se eu mesma não me sentir sensibilizada para as questões de discriminação de gênero, étnico-raciais etc. e suas consequências na vida das pessoas?

Quando falo sobre este tema nas minhas aulas, palestras ou cursos de extensão, gosto sempre de começar trazendo dados estatísticos que comprovam a escandalosa violência de gênero que existe em nosso país. Informações verídicas de fontes confiáveis<sup>62</sup>, como o Anuário Brasileiro de Segurança Pública ou outros relatórios produzidos pelas secretarias de segurança – que, infelizmente, continuam mostrando números que só comprovam o aumento em relação à violência de gênero, entre outros tipos

---

<sup>62</sup> É triste, nos dias de hoje, termos que reforçar que as fontes devem ser sempre conferidas para não nos enganarmos com as notícias falsas que viraram uma praga que assola a democracia e a construção de uma sociedade mais justa.

de violência também – servem para nos dar uma ideia muito clara sobre a importância do problema. Basta assistirmos aos noticiários televisivos e acessar sites de notícias para encontrarmos, com uma frequência aterroradora, notícias sobre assassinatos de mulheres, da população LGBTQIA+, sem contar ainda a violência e as mortes recorrentes da população negra. Estes dados servem para mostrar o quanto, na prática e nas relações sociais cotidianas, a discriminação, os preconceitos não se limitam às piadas de mal gosto, às brincadeiras “inocentes” ou, como costumam alegar nossos alunos, à “zoadas” nos colegas, mas se tornam crimes hediondos de passagem ao ato. Há muitas pesquisas que provam também que muito da evasão escolar é causada pelas diversas discriminações, pela violência simbólica da qual o corriqueiro *bullying*, é mais um exemplo.

Uma vez sensibilizadas/dos para a questão, ainda é necessário garantir às professoras e professores que falar de gênero na escola continua sendo um **direito**. Nós, professoras e professores estamos respaldadas/dos por inúmeros documentos oficiais e acordos internacionais assumidos pelo governo brasileiro<sup>63</sup> para falarmos disso. Entre estes documentos, está a própria Constituição Federal<sup>64</sup> (1988) que, em seu artigo 3º, inclui entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “**promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**” [negrito meu]. Mas, além da constituição, o Brasil é signatário de diversos acordos, pactos, tratados, declarações e convenções internacionais que se propõem a adotar ações para a eliminação de desigualdades sociais, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* (1979), a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher* (1994), entre outros.

---

<sup>63</sup> Lamentavelmente, isso se tornou necessário porque projetos como *escola sem partido* e movimentos ultraconservadores serviram para amedrontar os professores ameaçando-os com censuras e represálias.

<sup>64</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 23 mar. 2017.

Lamentavelmente, nos últimos anos, houve um grande retrocesso no que diz respeito à base curricular, quando o Ministério da Educação, sob o governo de Michel Temer (2017), excluiu dezenas de menções ao combate à discriminação de gênero. Essa decisão atendeu à pressão da bancada religiosa do congresso, em uma notória desconsideração de que Estado e Igreja devem permanecer separados e independentes para garantir que as crenças de uns não se sobreponham a todos, para garantir a liberdade religiosa de toda população e a verdadeira democracia.

Todavia, como qualquer tentativa de justificar seriamente o combate à uma educação que reconheça a diversidade e defenda a igualdade de direitos pareceria ao mundo completamente equivocada e retrógrada, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), documento de caráter normativo que rege, atualmente, a educação básica, segue tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988. Este documento, mesmo tendo abolido o termo gênero e qualquer referência às teorias críticas contemporâneas, traz entre as aprendizagens a serem desenvolvidas, uma preocupação com às questões relativas à diversidade. Por exemplo, nas competências gerais da educação básica encontramos o seguinte trecho:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se **na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.**

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo **o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza** (BNCC, 2018, p. 10, negritos meus).

Já na educação infantil, sob a temática “O eu, o outro e o nós”, o texto afirma a necessidade de as crianças aprenderem a “respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, **respeitando a diversidade** [negrito meu] e solidarizando-

-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro” (BNCC, 2018, p. 54). Outro exemplo claro, encontramos, na seção para o Ensino Fundamental – Anos Finais, que a escola tem o compromisso de oferecer “uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos” e isso inclui:

considerar a necessidade de **desnaturalizar qualquer forma de violência** nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BNCC, 2018, p. 61).

Nem precisamos de mais exemplos para garantirmos a todas e todos os professores que, ao falarem de gênero na escola, encontram este direito fundamentado e amparado legalmente.

Antes de passar a considerar alguns possíveis caminhos para lidarmos com situações do cotidiano escolar que envolvem as questões de gênero, não posso deixar de falar um pouco sobre o feminismo, ou melhor, os feminismos, as teorias feministas dentro das quais os estudos de gênero surgiram. Feminismo, feminista são termos que ainda sofrem equivocadamente certa resistência por parte inclusive de algumas mulheres. Mas, certamente, isso acontece por puro desconhecimento sobre do que trata o feminismo. Muitas pessoas não sabem o que foi ou o que é o feminismo. Essas pessoas desconhecem que o feminismo é hoje uma teoria social que se desenvolveu, ao longo do tempo, através do diálogo com inúmeras teorias das mais diversas áreas.

Foram séculos de luta das mulheres por igualdade de direitos; décadas de desenvolvimento do pensamento teórico feminista, revendo, criticando, e ampliando as mais variadas esferas do conhecimento científico e dos debates sociais e políticos, produzidos pelos homens. Foi assim que o feminismo se desdobrou em diversas correntes, com enfoques diferentes entre si, fazendo jus a palavra “movimento” porque nunca parou. E se o feminismo é hoje uma teoria social crítica, é também autocrítica, sempre revendo também seus pressupostos, objetos e demandas. O feminismo hoje

é, portanto, um vasto campo de conhecimento, ramificado em múltiplas perspectivas teóricas que interagem constantemente, ora se contraponto umas às outras, ora reforçando pautas comuns importantes.

Para defini-lo, comecemos pelo que o feminismo NÃO é. O feminismo NÃO é contra os homens; as feministas NÃO são mulheres mal-amadas que odeiam os homens e outras bobagens que algumas pessoas mal-intencionadas querem nos fazer acreditar. “O feminismo é a luta contra o sexismo”, como bem resume bell hooks, feminista, negra, estado-unidense, professora, escritora, teórica feminista e crítica cultural, leitora e admiradora de Paulo Freire e suas ideias. O sexismo é a discriminação baseada no sexo/gênero.

Essa autora explica de um modo muito acessível em *O Feminismo é para todos* (2018) que o problema NÃO são os homens. O problema é o SEXISMO. O problema é o sexismo e o patriarcado. E o patriarcado o que é? O patriarcado nada mais é do que o **sexismo institucionalizado** como o racismo também o é. E o que quer dizer algo ser institucionalizado? É dizer que as ideias já estão tão enraizadas nas práticas sociais e nas instituições, ditando as regras de funcionamento da vida das pessoas que frequentam essas instituições, e até onde estas instituições estendem suas influências. Estão dizendo quem pode entrar ou não, quem pode ocupar qual cargo ou função, quem pode mandar ali e tomar decisões ou não etc. O grande problema da institucionalização dos valores sexistas e/ou racistas é que as discriminações, a violência do comportamento discriminatório fica mais sutil, menos identificável, mais difícil de perceber. Assim, as desigualdades são tomadas como algo “natural”, “normal”, muita mais difíceis de se combater porque são introjetadas pelas pessoas. Podemos ver alguns exemplos de sexismo institucionalizado nas diferenças salariais entre homens e mulheres para mesmas funções, na diferença de tempo de licença maternidade/paternidade, na existência de um trocador de bebê só no banheiro das mulheres, para citar somente muito poucos dos inúmeros exemplos que existem.

E o que é que tem a ver o feminismo com a escola? Para pensarmos isso quero voltar um pouco para a ideia da escola como comunidade que mencionei no início desse texto. Temos que pensar por quem a escola é

feita. E quem faz a escola ser o que é? Parece óbvio que a escola é formada pelas e pelos estudantes, pelas funcionárias e funcionários, pelas pessoas que a administram, mas fundamentalmente é formada por nós, professoras e professores. Mas há ainda uma questão ainda mais fundamental: quem mais importa na escola? Nossas/os alunas e alunos. E quem vocês acham que têm mais influência sobre elas e eles? Sem dúvida alguma, somos nós professores. E é para nossas alunas e alunos que devemos trabalhar (e não para seus pais, seus líderes religiosos ou ainda para as/os proprietárias/os da escola quando se trata da rede particular, como alguns professores em início de carreira costumam acreditar). Todo resto da comunidade escolar deve estar ali para que algo aconteça que é o aprendizado, que é o desenvolvimento de nossas alunas e alunos. Nosso objetivo é a formação delas e deles. E que tipo de aprendizado, que tipo de formação queremos para elas e eles? Não é difícil que a maioria de nós concordemos que nosso objetivo é formar seres humanos bons, críticos, justos, compassivos etc. Mas e como fazemos isso?

Antes de responder a esta última pergunta, convido vocês a aprenderem um pouco mais com bell hooks que nos lembra que “feministas não nascem formadas, não nascem feministas” (hooks, 2018, p. 25), que “como todas as posições políticas, uma pessoa adere às políticas feministas por escolha e ação”. E para que façamos uma opção precisamos em primeiro lugar conhecer as alternativas. Porém, a maioria das mulheres, e dos homens, foram socializados para acreditar em valores sexistas. Assim, as mulheres podem ser tão machistas quanto os homens, mesmo que sejam somente os últimos quem mais se beneficiam com o machismo. Por isso, segundo bell hooks, antes de combater o patriarcado/sexismo/machismo, é preciso que nós desenvolvamos nossa conscientização.

Mas conscientização de quê? “da importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação, como ele se institucionalizou e como é disseminado e mantido” (hooks, 2018, p. 25). Esta crítica feminista insiste na necessidade de termos consciência de nosso próprio sexismo internalizado, tanto quanto de nosso próprio racismo internalizado. E esta conscientização feminista não é só para que as mulheres a desenvolvam. Ela é também essencial para os homens e para o sucesso

da mudança uma vez que vivemos e criamos e recriamos o mundo social conjuntamente. E quem estuda gênero sabe que gênero é relacional. Não podemos nunca tratar das questões de um gênero isoladamente. É o um e o outro ou, ainda, o um e os outros tantos gêneros existentes que se fazem nas suas oposições, interações, complementações, sobreposições etc. Portanto, todo mundo deve estar engajado neste processo de transformação de ideias e valores.

Para resumir as ideias básicas apresentadas até aqui, podemos afirmar que somos todas, todes, e todos influenciados por gênero, que nossas ideias e experiências relacionadas às identidades de gênero afetam todas as esferas de nossas vidas, que “diferentes” não precisam ser “desiguais”, que o problema está em se valorizar mais algumas ‘características’ de um gênero (o masculino, obviamente!) em detrimento de características de outro, e que o sexo biológico é diferente da identidade de gênero e da orientação sexual e que um não decorre ‘naturalmente’ do outro.

Ainda é importante reconhecermos que os estereótipos de gênero limitam a liberdade de todo mundo, impedem o pleno desenvolvimento de nossas potencialidades e que o discurso da igualdade de gênero defende que **todos** somos igualmente importantes.

É inegável que o aprendizado que temos das expectativas que a sociedade, família etc. têm em relação a nosso gênero têm um enorme impacto no desenvolvimento de nossas capacidades, nas nossas escolhas pessoais e na nossa vida afetiva.

Mas vocês devem estar se perguntando **o que** e **como** devemos ensinar sobre gênero na escola. Esta não é uma resposta simples porque em nossa prática docente são muitas as variáveis, os sujeitos, os contextos e as imprevisibilidades das situações cotidianas. Mesmo assim, eu, particularmente, acredito que devemos inserir as reflexões tanto sobre gênero quanto sobre raça, etnia, sexualidade etc. sempre que se mostrar possível e, de certa forma, natural tanto nas interações com os alunos quanto em atividades de ensino específicas para despertarmos a atenção deles para essas questões.

É claro, que nosso primeiro compromisso, como professores, é o de não podermos eticamente nos esquivarmos de tomar uma posição clara e, diante de situações em que afloram preconceitos e discriminações de gênero e/ou



de outras ordens como o racismo, o classismo<sup>65</sup>, o capacitismo<sup>66</sup> etc, precisamos combatê-las de imediato. Nos omitirmos diante de tais situações é não cumprirmos nosso dever como educadores, formadores de novas e novos cidadãos. A partir daí, devemos estar sempre prontas e prontos a ensinar que:

- ninguém deve ser discriminado por ser menina, ser menino, ou ser gay; nem por ser branco, ser negro, ou de qualquer outra etnia; nem por ser rico ou por ser pobre;
- todo mundo tem exatamente o mesmo valor e os mesmos direitos em qualquer lugar;
- não existem comportamentos que são aceitos para um gênero e que não são para outro;
- não existe brinquedo, brincadeira ou atividade própria de um só gênero;
- o cuidado com as pessoas (filhos, pais, etc), com a casa, com o espaço da escola é de responsabilidade de todo mundo;
- todo mundo tem direito de expressar seus sentimentos, opiniões e desejos sem ser censurada(o);
- o machismo/o sexismo é ruim para todo mundo;
- as pautas do feminismo e dos estudos de gênero beneficiam a sociedade como um todo porque nos liberta das amarras opressivas de gênero.

Essas são algumas das lições que bell hooks e centenas de outras estudiosas feministas nos dão.

E como reforçamos na escola estereótipos de gênero? Fazemos isso quase que imperceptivelmente. Muitas vezes, apenas utilizando acriticamente materiais didáticos e/ou livros didáticos que trazem representações de gênero estereotipadas em imagens e/ou textos que mostram mulheres e homens em papéis sociais tradicionais. Por exemplo, se temos uma imagem de dois profissionais de saúde de branco, um homem e uma mulher, e a interpre-

---

<sup>65</sup> Chamamos ‘classismo’ a discriminação de alguém por sua classe social, comumente porque a pessoa é pobre.

<sup>66</sup> Chamamos ‘capacitismo’ a discriminação de pessoas com deficiência (PCDs) e neurodivergentes.

tamos como o homem sendo necessariamente o médico e a mulher como enfermeira. É o mesmo que acontece em relação à reprodução dos estereótipos étnico-raciais quando mostramos pessoas negras apenas em funções e profissões subalternas, menos prestigiadas social e economicamente. Ou ainda, quando mostramos negros e indígenas apenas como vítimas do colonialismo e situados somente no tempo passado. Quando não representamos as minorias<sup>67</sup> inseridas na sociedade contemporânea em posições de poder e em esferas de decisão. Quando, por exemplo, indígenas nunca aparecem utilizando redes sociais em celulares, computadores, etc. Quando nunca aparece uma família negra feliz em uma casa de alto padrão ou uma mulher negra elegantemente vestida como presidenta de uma grande multinacional. As representações simbólicas transmitem mensagens determinantes aos aprendizes dizendo quais corpos podem e quais não podem frequentar determinados espaços, ocupar determinadas funções etc. Precisamos, portanto, prestar muita atenção aos materiais didáticos que utilizamos em sala de aula sejam eles os livros didáticos ou imagens, músicas, filmes, pois todos podem ser veículos legitimadores de visões estereotipadas ou preconceituosas.

Mas, para nossa felicidade, atualmente temos uma enormidade de produtos culturais de qualidade e que tratam dessas questões com sensibilidade, com humor ou seriedade, que vão desde literatura infantil e infanto-juvenil a séries, filmes etc. O que precisamos é estarmos dispostos a buscar caminhos que nos levem para uma educação mais humana, mais inclusiva, mais justa e democrática e, assim, mais libertadora. Isso tudo dá muito trabalho, mas a recompensa é que todas, todos e todes saem ganhando.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

---

<sup>67</sup> Da perspectiva sociológica, utilizamos o termo ‘minorias’ para nos referirmos a grupos socio historicamente excluídos, que não gozam dos direitos básicos por questões que são de gênero, étnico-raciais, de sexualidade ou por questões econômicas, entre outras.

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero** – Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar, 5 ed., Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2013.
- hooks, bell. **Ensinando o Pensamento Crítico** – sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz & Terra, 1986.
- FREIRE, P. **O Feminismo é para todo mundo** – políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- FREIRE, P. **Ensinando a transgredir** – A Educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a via do professor. *In*: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. **Elogio do professor**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MAZZON, J. A. (coord.). **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.
- RICH, A. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs*, v. 5, n. 4, Women: Sex and Sexuality. (Verão, 1980), p. 631-660 1980. Disponível em: <https://transasdocorpo.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Compulsory-heterosexuality-and-lesbian-existence-2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.
- RUBIN, G. The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex. *In*: REITER, R. R. (ed.). **Toward an Anthropology of Women**. New York; Londres: Monthly Review Press, 1975.
- URIBE, S. E. Ideologia de gênero. **Vídeo-animação**. Produzido por Magic makers.tv. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mxm:8PqXPPf8>. Acesso em: 12 set. 2021.

# Sexualidade e Transexualidade: uma breve conversa

*Pablo Ferreira Biglia*<sup>68</sup>

## Introdução

**E**ste artigo tem como objetivo trazer à superfície questões sobre os conceitos de sexualidade e transexualidade (em especial, no ambiente escolar). Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a sexualidade vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada e, também, normatizada, tornando-se, dessa maneira, um alvo constante de vigilância e de controle; e que a transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo; que a escola vem cumprindo o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais. A pesquisa possibilitou trabalhar com autores e autoras de estimável reconhecimento, como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento e outros/as, apropriando-nos de suas teorias clareadoras, as quais formam a base deste trabalho.

A sexualidade e a transexualidade são dois campos de pesquisa que precisam de mais atenção da comunidade acadêmica. São duas questões que fazem parte da composição do ser humano e estão diretamente ligadas à personalidade, a formação do cidadão e da cidadã e devem receber um olhar mais apurado, especialmente para aqueles que são – ou querem ser – educadores. É preciso aprender e apreender a respeito das temáticas, para que tenhamos uma sociedade mais justa e mais crítica.

São considerados tabus quando trazidos à superfície: a sexualidade, por ser constante comparada ao sexo, apesar de que, ambos, são aspectos diferentes, porém, complementares, e ainda deter uma posição confusa de “ideologia”; a transexualidade por vir de encontro a algo que a humanidade, em toda sua história, tem como fixo: o corpo. Falar das mudanças de identidade de gênero, ainda, é um embate social. Novamente, a sociedade enfrenta o que, nos últimos anos, vem sendo chamada de “ideologia de gênero”, outra posição que carrega não apenas confusão, mas desconhecimento científico.

Para facilitar a compreensão desses dois temas, este artigo buscou sintetizar algumas informações, alguns conceitos básicos acerca dos assuntos, evidenciando como são dois aspectos da formação humana e devem ser levados em consideração, não apenas para a construção de um cidadão, de uma cidadã, mas para que exista um engajamento social a respeito das diferenças humanas e como elas devem ser valorizadas e não discriminadas, muito menos silenciadas.

Gênero e sexualidade estão, ainda, diretamente ligados a certas áreas do conhecimento, como a medicina, a psicologia, o direito, ainda caminha a passos curtos no campo da educação. Por isso a necessidade de debater sobre esses dois tópicos, uma vez que, no que diz respeito ao campo educacional, entender sobre o indivíduo, sua construção e diferenças, faz parte do tornar-se um educador, uma educadora.

Assim, evidenciar tais conceitos é imprescindível para, então, formar uma base de conhecimento capaz de aliar os educadores às diferenças que esses encontram no contexto escolar. É preciso ser um docente detentor do conhecimento científico, crítico em sua própria natureza de formação, bem como capaz de compreender que a identidade humana é complexa e, claro, mutável. Muitos estudiosos como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros, já se debruçam em estudos que buscam elucidar essas duas constantes da complexidade humana, especialmente dentro da escola.

Por fim, este artigo foi construído numa metodologia bibliográfica, englobando diversas obras de diversos autores e autoras que representam os estudos de gênero e sexualidade. Historicamente, esses dois campos do conhecimento são renegados, questiona-se a necessidade do “falar sobre”,

porém, em poucas laudas conseguimos revelar como são temas urgentes à formação de professores, principalmente.

## DESENVOLVIMENTO

A sexualidade e a transexualidade têm adentrado e permanecido em diversos campos de estudos e pesquisas, não se restringindo apenas aos privilegiados das Ciências Médicas, mas também as Ciências Sociais, as Ciências Exatas (como no caso da Geografia Humana), e, obviamente, as Ciências Humanas, Literatura e Educação. E, tendo como pressuposto básico a igualdade dos gêneros e a discussão sobre sexualidade humana dentro dos espaços escolares, faremos uso dos conceitos de sexualidade e transexualidade para a compreensão acerca dessa temática (BIGLIA, 2015).

### Adentrando a sexualidade

O termo “sexualidade” surgiu tardiamente, no início do século XIX e, como evidencia o autor francês Michel Foucault (2014), o uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos, dentre eles, o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos, responsáveis por cobrir os mecanismos biológicos da reprodução e as variantes individuais ou sociais do comportamento. Consequentemente, instaurou-se um conjunto de regras e de normas, sendo estas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, **pedagógicas** e médicas e, a partir disso, houve “mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos” (FOUCAULT, 2014, p. 8, grifo nosso).

Com isso, conforme os registros de Guacira Lopes Louro (2013b), a sexualidade vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada e, também, normatizada, tornando-se, dessa maneira, um alvo constante de vigilância e de controle. Tal vigília acirrada vem se ampliando de dois séculos para cá e, apesar de diversificaram-se as formas de regula-

ção, multiplicaram-se as instituições que se autorizaram a ditar as normas, definir padrões de pureza, sanidade – ou insanidade – e, dessa forma, a delimitar “os saberes e práticas pertinentes, adequados ou infames. Ao lado de instituições tradicionais, como o Estado, as igrejas ou a ciência, agora [...] outros grupos organizados reivindicam, sobre ela, suas verdades e sua ética” (LOURO, 2013b, p. 27). E, assim, a escola também pleiteia sua parte do assunto e cria formas e estratégias de regularização destes indivíduos, tendo como base o sexo biológico e as “supostas verdades” sobre a sexualidade.

É sabido que, no início do século XVII, havia certa franqueza no que dizia respeito às sexualidades, já que as práticas almejavam nenhum segredo. Os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, em contrapartida com os do século XIX, eram lícitos e tolerantes, conforme observou Foucault (2010). A partir da burguesia vitoriana, a sexualidade dos indivíduos foi apagada, restringindo-se às paredes do lar, o casal legítimo passa a ser o procriador – e, por consequência, o heterossexual –, ditam-se as leis e estabelece-se a norma, as “verdades” sobre as práticas sexuais e suas derivações. Todas essas questões são introdutórias da obra “História da sexualidade I: a vontade de saber”, escrita por Michel Foucault, filósofo francês, historiador das ideias e teórico social, que buscou explicitar as polêmicas e histórias inseridas no que tange à sexualidade humana.

A partir disso, instaurou-se a repressão do sexo. Existe uma caução política e histórica que o protege, originando o que Michel Foucault chamou de “Idade da Repressão no século XVII”, a qual coincidiu com o desenvolvimento do capitalismo. Uma vez incompatível com a força de trabalho, o sexo foi reprimido rigorosamente, exceto, portanto, naqueles mínimos reduzidos à permissão de reprodução humana (sendo esta, então, validada pelo clero através da obtenção do matrimônio).

A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negociadora e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade

sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Dessa forma, afirmar que entre o sexo e o poder a relação existente não é de repressão, nós corremos o risco de ir ao encontro de toda a economia, a todos os “interesses” discursivos que a sustentam, conforme elenca Foucault, quando buscou pontos estratégicos e significativos da História da humanidade para interrogar uma sociedade que, há mais de um século, se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia de negar o sexo, usando o discurso para associá-lo ao pecado [religioso], condená-lo historicamente (BIGLIA, 2015).

É preciso, portanto, determinar no funcionamento das sexualidades, suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta esse discurso sobre a chamada sexualidade. Entretanto, a “inserção do sexo em discurso”, ao invés de sofrer um processo de restrição, foi, por outro lado, submetida a um mecanismo crescente de incitação; que

as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvidas através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 2010, p. 19).

Uma vez colocado em discurso, o sexo acabou se multiplicando no próprio campo do exercício do poder. As instituições de “saber e poder” criaram estratégias para falar do sexo e a falar dele cada vez mais, de forma detalhada e explícita. Temos, como exemplo de uma instituição de “saber e poder”, a criação e evolução da pastoral católica e do sacramento da confissão que buscava, em sua completude, ouvir dos fiéis suas posições sexuais, tomada, gestos, atitudes, toques, o momento exato do prazer, ou seja, um exame cheio de minúcias da execução da prática sexual, a fim de compreender se essa população estava “seguindo as regras” e não fugindo



da norma preestabelecida, na tentativa de impedir que as sexualidades polimorfas saíssem à luz do dia (FOUCAULT, 2010).

A partir do século XVIII, a população se tornou um problema vigente, de ordem política e econômica e os governos entenderam que não tinham como lidar apenas com sujeitos ou um “povo”, mas precisavam dar conta de toda uma população. E esta população carregava fenômenos específicos e suas variáveis próprias; dentre as quais estão a natalidade, a morbidade, a fecundidade, a saúde, as doenças, a esperança de vida, a alimentação e o habitat. Isso, portanto, reflete no sistema capitalista da sociedade, pois, no cerne desse problema político econômico, é preciso lembrar-se do sexo e analisar a taxa de natalidade, a idade dos casamentos, os nascimentos legítimos – e ilegítimos –, a precocidade dos atos sexuais e, conseqüentemente, a frequência deles (FOUCAULT, 2010).

Estabelecidas as variáveis, a sociedade então afirma que o seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude de seus cidadãos e cidadãs e suas formas de organização familiar, mas à forma como cada qual usa seu sexo.

Passa-se das lamentações rituais sobre a libertinagem estéril dos ricos, dos celibatários e dos libertinos, para um discurso onde a conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção; passa-se das teses maciçamente populacionistas da época mercantilista, às tentativas de regulação mais finas e bem calculadas, que oscilarão, segundo os objetivos e as urgências, em direção natalista ou antinatalista (FOUCAULT, 2010, p. 32).

Surge, portanto, a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico, a fim de impedir o crescimento desenfreado da população, que não conseguia acompanhar economicamente. Foucault apregoa, assim, a existência do que chamou de “medidas fiscais”, isto é, fazer do comportamento sexual dos casais [heterossexuais] uma conduta econômica e política deliberada (BIGLIA, 2015).

Nessa mesma perspectiva, localizamos em Richard Miskolci (2003) o conceito de bio-poder lançado originalmente por Michel Foucault. Bio-po-

der, em tese, é o conjunto de práticas e discursos que instituem a sociedade burguesa e a organiza. O corpo e a espécie passam a ser considerados paralelos e a espécie humana passa a ser contabilizada, classificada, se torna objeto de estimativas e pesquisas quantitativas. Os governos, dessa forma, tornaram-se crescentemente preocupados com a “população”, seus fenômenos e variáveis próprias, entre elas a natalidade, a mortalidade, a esperança de vida, a incidência de doenças, etc., conforme já explicitado anteriormente. O bio-poder, então, se consolidou no século XIX, com o surgimento da família canônica na década de 1830, como instrumento de controle político e regulação econômica. Todos os “desvios” do modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo da família burguesa passaram a ser classificados como sendo aberrações. Assim, Miskolci (2003) nos ilustra que a família tornou-se o local privilegiado para a distinção entre o normal e o anormal e isso se deu a partir do dispositivo da sexualidade.

Como a prática sexual da população estava sendo fiscalizada, era possível – e mais fácil, devido à confissão da pastoral católica – acompanhar o desenvolvimento e crescimento populacional da sociedade e, assim, intervir e proibir, inclusive, as relações inter-raciais, evitando a miscigenação da população, levando adiante a ideia de “branqueamento” dos povos, uma vez que, para a época, a raça negra era considerada consideravelmente inferior à raça branca, em muitos aspectos (MUNANGA, 1999).

Entrando no campo da educação, Michel Foucault (2010) nos leva a pensar e refletir sobre os colégios do século XVIII, nos quais é possível perceber que toda a sua estrutura física e pedagógica foi pensada com base no sexo [biológico]. Os regulamentos, as disciplinas, os corredores, espaços de sala de aula, forma das mesas, arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios – com ou sem separações ou cortinas –, a vigilância, o sono, a separação dos banheiros, os uniformes, etc., tudo isso fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição, isto é, o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar. Apesar de esta ideia de estruturar os colégios tenha surgido em meados do século XVIII, ela permanece vigente na contemporaneidade, tendo perpassado e se mantido “atual” por mais de três séculos.

Todas estas questões concretizam a passagem de que a sexualidade, de fato, existe, que é precoce, ativa e permanente. Foucault (2010) ainda nos explica que, a partir deste mesmo século, os médicos iniciam um processo de patologização dos comportamentos, corroborados pelos diretores dos estabelecimentos de ensino, professores, pedagogos, famílias, redigindo livros cheios de conselhos médicos, uma literatura de preceitos, observações, pareceres, advertências, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, fazendo com que a colocação do sexo adolescente no discurso assumira uma amplitude considerável.

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício, criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça, incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo (FOUCAULT, 2010, p. 39).

Já na atualidade, conforme buscamos em Guacira Lopes Louro (2013a), a educação ocidental, dada por pais, mães, responsáveis, sempre ensinou que devemos tratar a sexualidade – a qual é sempre confundida, erroneamente, com o sexo – como sendo algo privado, que deve ser falado apenas com alguém muito íntimo e de forma reservada, dando a entender que não ter nenhuma dimensão social. “‘Viver’ plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto” (LOURO, 2013a, p. 9), porém, até que este momento aconteça, o que devemos fazer? A resposta para esta questão, como

evidencia Guacira (2013a), depende de diversos fatores, dentre eles a raça, nacionalidade, religião, classe, etnia, etc.

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2013a, p. 9-10).

Com isso, Guacira (2013a) nos leva a crer que muitos ainda consideram a sexualidade como algo que todos nós possuímos “naturalmente, ou seja, que a sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano, “tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO, 2013a, p. 11). Porém, podemos e devemos compreender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, convenções, símbolos, todos estes processos profundamente culturais e plurais.

Corroborando com Foucault, Guacira reforça a afirmação de que a sexualidade é um “dispositivo histórico”, isto é, uma invenção social, uma vez que “se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2013a, p. 11-12). Portanto, é nos espaços da cultura e da história que as identidades sociais – todas elas, não somente as identidades sexuais e de gênero – se definem. São essas múltiplas identidades que constituem os sujeitos, através da sua inserção efetiva nas mais diversas situações, instituições e, claro, nos agrupamentos sociais, como é o caso da instituição escolar.

No artigo intitulado “Pedagogias da Sexualidade”, Guacira (2013a) nos conta uma história bastante curiosa sobre o prefeito de uma pequena cidade da Alemanha. Um tempo depois de eleito, o político assumiu publicamente uma nova identidade de gênero, se apresentando agora como mulher e informou sua intenção de completar essa transformação através de um processo de redesignação sexual. A partir daí, a cidade iniciou um movimento para destituí-lo do cargo, visto que na opinião de grande par-

cela da população, ele é agora “outra pessoa”, pois seus eleitores e eleitoras se sentiram enganados e com o direito de anular a escolha. Para seu eleitorado, ele transgrediu uma fronteira considerada intransponível, proibida. Uma mudança que estaria mais ligada à sua vida pessoal é questionada de modo radical, supondo-se que ela afetaria sua atividade política de governante local.

Isso nos abre caminhos para acreditar na representação do corpo como sendo algo estável, que venha a ditar a identidade sem ambiguidades nem incoerência, como algo fixo, quando, na verdade, assim como as identidades, ele está em constante modificação, seja por conta da idade, das doenças ou das modificações pessoais que cada indivíduo realiza em seu corpo (pintar os cabelos, tatuagens, *body piercings*, silicone, retirada de costelas, próteses diversas, entre outros procedimentos). Guacira se utiliza das palavras de Jeffrey Weeks para lembrar que o corpo é inconstante, que suas necessidades e desejos são mutáveis (LOURO, 2013a).

A sexualidade, contudo, é pautada e observada através dos processos de representação. “Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade” (LOURO, 2013a, p. 15). Com isso, estabelece-se a norma que, historicamente, remete ao homem (aqui descrito como gênero e não como indivíduo), branco, heterossexual, de classe média, urbano e cristão. Dadas as correntes mudanças e transformações, Pablo Ferreira Biglia (2015), em sua dissertação de mestrado do programa de Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, incluiu nesta categoria normatizadora, o cisgênero. O indivíduo dotado dessas “qualidades” passa a ser considerado a referência e, a partir daí, não precisa mais ser nomeado. Serão aqueles que fogem aos padrões normativos que se tornarão “marcados”, que serão rotulados e definidos a partir dessa referência. Guacira Lopes Louro (2013a), ainda, é enfática quando afirma que a mulher é representada como sendo do “segundo sexo”; gays e lésbicas são os desviantes da norma heterossexual. Assim sendo, quando se qualificam os sujeitos, todas as sociedades estabelecem divisões e atribuem rótulos fixadores das identidades; esta mesma sociedade, então, define, separa, distingue, discrimina e pune.

Atrelada às sexualidades, temos o conceito de hegemonia que, como nos aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000), significa um processo pelo qual determinado grupo social garante o domínio político da sociedade e, fundamentado nesta afirmação, podemos concluir que a heterossexualidade, dada como sendo a norma, o “natural”, adquiriu autonomia política dentro dos grupos sociais, sendo considerada a manifestação de sexualidade padrão dos indivíduos, foi transformada em “normal” através do senso comum; buscam-se respostas sobre como todas as outras sexualidades se manifestam, mas nunca se questiona sobre como a heterossexualidade se manifesta. As outras formas de expressão da sexualidade, portanto, são consideradas ramificações acidentais do núcleo central heterossexual, o qual é descrito e disseminado como universal, correto e de livre expressão; a heterossexualidade, dessa forma, é tornada compulsória (LOURO, 2013b).

## A Transexualidade e a Escola

A aproximação com a transexualidade é reveladora das convenções sociais sobre a masculinidade e a feminilidade. Diariamente, profissionais da saúde, juízes, advogados, professores, pedagogos, parlamentares, amigos, familiares são instados a se posicionar e encontrar sentidos para as demandas de pessoas que reivindicam o pertencimento a um gênero distinto daquele que lhe foi imposto ao nascer (BENTO, 2008).

Pessoas que solicitam cirurgias de transgenitalização são expulsas de casa, **não conseguem estudar**, não conseguem emprego, **são excluídas de todos os campos sociais**, entram na justiça para solicitar a mudança de nome e do sexo, enfim, um conjunto de instituições sociais é posto em ação toda vez que alguém afirma: “não me reconheço nesse corpo, não me identifico com o gênero imposto, quero uma cirurgia corretiva do meu sexo, não suporto esses seios que me aprisionam ao destino materno”. Essas anunciações reverberam nas instituições como sentenças proferidas por uma pessoa transtornada, sem condições de significar suas dores (BENTO, 2008, p. 12-13, grifo nosso).

Em suma, a transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo. Uma pessoa nasce biologicamente homem ou mulher (os determinantes são o pênis e a vagina, respectivamente) e, a partir daí, já tem um “espaço garantido” na sociedade em que vai figurar. “Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados” (LOURO, 2013a, p. 14). Guacira nos lança o questionamento a seguir: como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora de identidade? Isto é, por que nascer com um pênis ou uma vagina é algo definidor da identidade de um ser humano?

[...] Quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência? Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo. [...] O corpo é inconstante, que suas necessidades e desejos mudam. O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica (LOURO, 2013a, p. 14).

Tudo isso reflete na questão principal desta discussão: as marcas do corpo, biológicas ou não, não devem servir como parâmetros para fixar uma identidade no indivíduo, este deve ser livre para fazer suas próprias escolhas, incluindo adequar o seu corpo, seu comportamento e sua postura social de acordo com a forma como se sente perante a sociedade, perante o mundo.

Contudo, a transexualidade é um fenômeno bastante simples de ser explicado: nasce-se com um pênis ou uma vagina (fatores que, na contemporaneidade, são determinantes de um lugar na sociedade), no entanto, o transexual ou a transexual não se sente pertencente àquele gênero imposto a partir de sua genitália. Ele/a precisa, então, ajustar-se ao que sente enquanto pessoa, enquanto homem ou mulher, às suas necessidades físicas, psicológicas e emocionais. Isso pode incluir intervenções cirúrgicas ou não, depende das escolhas feitas por cada um. É um fenômeno simples de ser explicado, porém, difícil de ser compreendido pela grande maioria.

No que diz respeito à instituição escolar, embora ela esteja avançando em muitos aspectos, no que tange às diferenças, muito ainda precisa ser trabalhado. Historicamente, a escola vem sendo desenhada para reforçar estigmas acerca do corpo, realizando segregações com base na genitália daqueles que ocupam seus espaços. Ao retomar o que Foucault nos ensinou sobre os colégios do século XVIII, percebemos que ainda reproduzimos algumas características daquela época: os banheiros são separados (menino com pênis usa determinado banheiro, menina com vagina usa determinado banheiro); em alguns casos o uso do uniforme é diferenciado para meninos e meninas (saias, calças, bermudas, etc.); em colégios internos, os dormitórios são separados entre masculino e feminino; em escolas de educação infantil, o espaço da brinquedoteca, quase sempre, traz o apartamento de brinquedos de menino e brinquedos de menina; ainda em escolas de educação infantil, as decorações são baseadas e diferenciadas por cores, sendo o azul para o menino e o rosa para menina. Essas regras não funcionam apenas para os alunos e alunas, mas também para toda a equipe profissional do lugar.

Todas essas separações arbitrárias com base no órgão genital dos indivíduos acabam segregando o aluno ou a aluna transexual, a começar pelos banheiros. A ter como exemplo um menino transexual, que está passando pela transição hormonal, que nasceu biológica e socialmente menina, dentro de um ambiente dividido entre homem e mulher, masculino e feminino, vai precisar escolher qual desses espaços ele pertence e quer frequentar. No entanto, o estranhamento por parte dos outros torna esta “escolha” um processo complexo e carregado de estigma. Logo, o diferente não está contemplado nas escolhas realizadas pela instituição escolar. E, ao que tange às regras estabelecidas pela escola,

é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais. É verdade que muitos indivíduos não passam pela instituição escolar, e que essa instituição, resguardadas algumas características comuns, é diferenciada internamente. [...] Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal,



passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos (LOURO, 2013a, p. 21).

Assim, tudo aquilo que a escola impõe como regra com base na separação dos corpos, é tomado como “efeito de verdade” dentro do imaginário coletivo, o que reforça que o diferente não pode ocupar o mesmo espaço que aqueles considerados “normais”. E essas regras não ficam restringidas apenas ao corpo, mas também, o que Judith Butler chama de “performatividade”.

Sarah Salih, em seu livro “Judith Butler e a Teoria Queer” (2013), nos revela que Butler põe em dúvida a categoria “do sujeito” ao argumentar que ele é um construto performático e afirma que há modos de construir a nossa identidade que irá perturbar quem se interessa em preservar as oposições de macho e fêmea. O sujeito, para Judith, é um ator que simplesmente se põe de pé e “encena” sua identidade num palco metafórico de sua própria escolha. “Identidade de gênero é uma sequência de atos; não existe um ator preexistente que pratica esses atos, não existe fazedor por trás do feito” (SALIH, 2013, p. 65).

Isso significa que o gênero se “cristaliza” ou se solidifica numa forma que faz com que ele pareça ter estado lá o tempo todo; o gênero é algo que “fazemos” e não algo que “somos”. Escolher um gênero significa interpretar as normas existentes de gênero, organizando-as de uma nova maneira. Dessa forma, o gênero é limitado pelas estruturas de poder no interior das quais está situado; o gênero não é uma escolha inteiramente “livre”, é uma escolha limitada. Portanto, Judith conclui que o gênero é um construto discursivo, algo que é produzido e não é natural. O gênero é resultado do discurso e da lei. Todos os corpos são “genereficados” desde o começo de sua existência social, o que evidencia que não há um “corpo natural” que preexista à sua inscrição cultural (SALIH, 2013).

Consequentemente, o gênero é um ato que faz existir aquilo que ele nomeia, ou seja, um homem “masculino” ou uma mulher “feminina”. Isso mostra que as identidades de gênero são construídas pela linguagem, re-

presentando que não há identidade de gênero que preceda a linguagem; a linguagem e o discurso é o que “fazem” o gênero.

Não existe um “eu” fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significativa, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade. É nesse sentido que a identidade de gênero é performativa (SALIH, 2013, p. 91).

E, desse modo, o gênero é um “estilo corporal”, um ato (ou uma sequência de atos), uma “estratégia” que tem como única finalidade a sobrevivência cultural, uma vez que quem não “faz” seu gênero corretamente, é punido pela sociedade. Isso nos leva a concluir que o gênero não acontece de uma vez por todas quando nascemos, mas, é uma sequência de atos repetidos que se enrijece até adquirir a aparência de algo que esteve ali o tempo todo. “Se o gênero é um ‘processo regulado de repetição’ que se dá na linguagem, então será possível repetir o nosso gênero diferentemente, como fazem as artistas *drag queens*” (SALIH, 2013, p. 94). Logo, as normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão alocados em gêneros apropriados aos corpos sexuados. E aqueles que fogem deste “padrão” acabam sendo destituídos de sua humanidade por parte da sociedade. E a escola tem um papel de destaque nesta questão.

A escola que nos foi legada para a sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela, imediatamente, separou os meninos das meninas (LOURO, 2012). A escola apresenta-se como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, ela funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade, normatizando, vigiando e punindo o diferente.

Para os casos em que as crianças são levadas a abandonar a escola, justamente por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falar de “evasão”. Berenice Bento (2008, p. 166) coloca que, na verdade, “há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar”, ou seja,

há um processo de expulsão e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que

levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, teremos como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2008, p. 166).

O fato de um aluno ou uma aluna interromper seus estudos, por conta da hostilidade – e até da violência – sofrida dentro da escola, parece se tornar algo inevitável, natural, sugerindo, contudo, que essa discussão não diz respeito ao ambiente escolar e que a instituição nada pode fazer para proteger seus alunos e alunas, vítimas de diversos tipos de violência, a não ser assinar o termo de transferência (BENTO, 2008). Existe, portanto, uma “patologização” das identidades, a qual

autoriza, confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a “aspepsia” que deixará a sociedade livre da contaminação. É a patologização das identidades distribuindo humanidade, proferindo sentenças e castigos aos que ousam romper a lei. [...] Os divergentes sexuais e de gênero só poderão existir em espaços apropriados, nos compêndios do saber médico e nos espaços confessionais das clínicas. Lá os encontraremos todos hierarquizados, classificados e especificados (BENTO, 2008, p. 174).

Assim sendo, a escola não é uma ilha. Embora saibamos que, historicamente, ela vem cumprindo o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que passa a existir um incômodo por parte dos educadores e educadoras em trazer para a sala de aula a discussão sobre Direitos Humanos, a necessidade de realizar uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre o assunto, o que inclui a OS e também a transexualidade.

## Considerações finais

Como nos oportunizamos compreender durante a elaboração este trabalho, a sexualidade é uma construção social, aquilo que Foucault (2010)

chamou de “dispositivo histórico”, que se consolida e manifesta através de diversos fatores, sejam culturais, políticos, econômicos, etc. É que a transexualidade, como nos revelou Berenice (2008, p. 19), “é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo”. Todos estes fatores estão presentes na sociedade e a escola, enquanto parte desta sociedade, não pode se omitir, não pode ser silenciada. Ela precisa promover estas discussões e proporcionar a todos os envolvidos o acesso ao conhecimento.

Sabemos que existe uma evolução quando falamos de sexualidade e transexualidade nas escolas e com o trânsito das informações, com docentes interessados e engajados, com uma equipe pedagógica presente e com a família atuando participativamente, é possível quebrar os tabus, sanar dúvidas e desconstruir o discurso que permeia o preconceito, a homofobia, a transfobia, o machismo e todas as outras formas de ofensas e represálias que estas temáticas, até hoje, estão acostumadas.

Aqueles que detêm o conhecimento, que tem liberdade para falar e ser ouvido, é compreensível, é mais aberto às questões que permeiam o ser humano. A atuação com a sexualidade e a transexualidade pode ser responsável pela minimização do *bullying*, da violência, do preconceito, da discriminação e, acima de tudo, da proibição discursiva que existe quando se trata destes assuntos. Devemos, enquanto educadores, proporcionar um ambiente reflexivo e respeitoso para nossos alunos e alunas e não podemos proporcionar nada disso se continuarmos de olhos e mentes fechados.

## Referências

- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BIGLIA, P. F. **Adolfo Caminha e Caio Fernando Abreu: a hermenêutica literária pelo viés da sexualidade**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2010.

- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2014.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MISKOLCI, R. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara, n. 13/14, p. 109-126, 2003.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

# Educação e Violência: dissidências sexuais e desobediências de gênero

*Ro Freitas de Oliveira (UEPG)*

**Resumo:** num mundo regulado pela violência contra as dissidências sexuais e as desobediências de gênero, onde se encontra a escola, e mais especificamente onde se encontram as educadoras da linguagem? Num mundo em que a violência é parte fundamental da manutenção dos sistemas de morte, como atuamos para que outro mundo seja possível? Parto dessas reflexões para pensar educação, educação linguística e suas relações com as corporalidades dissidentes sexuais e desobedientes de gênero que ocupam os espaços educacionais, mas que são sistematicamente empurradas para fora, em processos de expulsão e violência.

**Palavras-chave:** educação; educação linguística; desobediência de gênero; violência.

Como o desejo, a linguagem rompe, recusa-se a ser encerrada em fronteiras. Ela mesma fala contra a nossa vontade em palavras e pensamentos que se intrometem, até mesmo violam os mais secretos espaços da mente e de corpo.

*Bell hooks*

De aluna a professora, as violências que seguem corporalidades dissidentes sexuais e desobedientes de gênero dentro do campo educacional não cessam. Então acabo estando aqui pensando nas violências que seguem

minha prática discente e docente na educação, porque nem toda a formação acadêmica e nem o diploma que me entregaram quando concluí a graduação são capazes de impedir as violências lançadas sobre mim. E não digo isso sozinha, digo de mãos dadas, ecoando com outras professoras e professores desobedientes de gênero que ocupam hoje as escolas e universidades, além de demais cargos e funções dentro do ambiente escolar, que são perseguidas dia e noite pelas violências físicas e simbólicas que incansavelmente tentam nos expulsar desses espaços.

A escola não existe à toa, assim como todas as outras instituições desse mundo moderno+colonial+capitalista+patriarcal, e cumpre hoje e há muito tempo sua função de forma muito bem articulada. Mas qual é essa “função”, no fim das contas? A gente logo chega lá.

Acho que a primeira coisa que digo aqui é que opto por não falar das pedagogias, das movimentações na educação, das perspectivas etc. dentro dum campo valorativo de “bondade” e maldade”. Acho de verdade que a gente avança quando passa desse lugar e se volta para pensar que essas perspectivas e formas de atuar constroem o mundo de maneiras diferentes e buscam construir mundos diferentes. Mas ao mesmo tempo, elas não são equânimes, nem iguais, e muito menos surtem o mesmo efeito na realidade e nas vidas das pessoas.

Esse mundo moderno+colonial+capitalista+patriarcal é projeto, assim como o fim dele é projeto também. As atuações, as práticas, são todas fundamentadas nesses projetos de mundo, construindo essas realidades – seja consciente, seja inconscientemente –, articulando a manutenção desses sistemas<sup>69</sup> de morte ou articulando possibilidades outras de buscar vida.

Mas de volta, não é no processo binário dicotômico – que inclusive a própria racionalidade colonial quer enfiar nas nossas cabeças – que essa “divisão” acontece, nem na ficção da linearidade que a noção da temporalidade moderna impõe sobre nós. As lutas contra os sistemas de morte e a

---

<sup>69</sup> Vou optar aqui por usar *cistema* em vez de *sistema* durante todo o texto, no ato de marcar a supremacia cisgênera enquanto sistema organizador do mundo e estruturador das relações. Faço isso também nos usos de “cistema-mundo”, a partir de Viviane Vergueiro (2015), que a usa em referência ao “sistema-mundo”, em Grosfoguel (2012)

busca pela construção duma realidade que brote vida<sup>70</sup> nem sempre estão postas lado a lado, mas estão sempre se debatendo entre si e entre as outras na disputa das pluralidades de sonhos de outros mundos.

A coisa é que nem todos os “sonhos de outros mundos” são projetos de mundo equânimes, de vida. Obviamente falo de um lugar específico, de quais leituras e projeções me são possibilitadas de criar e ler, mas de onde olho sei com quem comungo e evoco outras realidades.

E no fim das contas, toda essa *treta* tem a ver com como a escola se articula no mundo, quais discursos compõe esse espaço, mas principalmente quais disputas estão acontecendo ali dentro. Essa divagação toda vem quando eu me pergunto – mas também pergunto para quem lê – qual é “a função da escola”. E tem tantas respostas possíveis, mas me arrisco em algumas que podem ser as mais comuns, pelo menos nos espaços em que eu circulo.

Sei que muitas pessoas entendem que a escola deve ensinar apenas o que é conteúdo programático, porque “a educação vem de casa”. Mas existe aí uma noção de que os conteúdos programáticos são neutros, e além de neutros são universais. Se entende que são neutros porque o processo de formação ideológico viria de casa – e se formaria de maneira linear e transmissiva –, e não seria “contaminado” pela educação escolar disciplinar; e que são universais pois se entende que há um *conteúdo básico necessário* para que o sujeito escolarizado seja capaz de circular em todas as esferas do mundo social depois de formado.

Mas sei também que existe uma boa parte de pessoas que diria que a função da escola é a de transmitir conteúdos programáticos, mas além disso é de transmitir valores. E de volta, a noção de valor aqui se pretende neutra e universal. Nesse caso, se entende que esses valores (e aqui estou falando de valores conservadores e liberais em contexto de Brasil, marcados no lugar da “moral e bons costumes”, articulados com a ideia de “cidadãos de bem”) não são ideologicamente fundamentados, por isso seriam neutros;

---

<sup>70</sup> Uso em referência a “EU NÃO VOU MORRER”, de Ventura Profana e podenserdesligado (disponível em: [www.youtube.com/watch?v=MWZPd5EjO8](https://www.youtube.com/watch?v=MWZPd5EjO8). Última visualização em 16 de jun. 2021)



e universais pois seriam supostamente esses os valores que deveriam ser alcançados por todos os sujeitos do mundo, para que alcancem a civilidade.

Nesse sentido, entendo então que é capaz que digam como resposta que a função da escola é de ensinar/transmitir conteúdos importantes para que se possa circular nesse mundo; ou ainda que, além desses conteúdos, é também função da escola ensinar valores fundamentais para essa sociedade. E aí a gente vai para a problemática que esses discursos civilizatórios carregam.

Primeiro vamos pensar na pretensa neutralidade que se reivindica nesse espaço. Maria Clara Araújo dos Passos nos diz que

ao analisar as redes de poder que representam e modelam as identidades e assim criam as desigualdades aqui compreendidas em suas complexidades, estamos, ao mesmo tempo, nos defrontando com uma **suposta neutralidade epistêmica**, ao investigar que o pensamento hegemônico ocidental, embora situado, proclamou para si uma posição universal (PASSOS, 2019, p. 197, marcação minha).

A neutralidade, que de fato não existe, se esconde atrás da *norma*. Só é possível de ser *neutro* aquele que se inscreve na normalidade e normatividade para marcar o Outro como ideológico e anormal. E aqui estão as desiguais relações de poder completamente entranhadas nesse jogo.

O saber que se supõe neutro é, na verdade, localizado, mas *desubicado*; nesse caso, localizado no lugar da superioridade dentro da lógica ocidental moderna/colonial. Num mundo regulado pela modernidade+colonialidade+capitalista+patriarcal, os saberes valorados como superiores e portanto fundamentais – fundamentais no sentido de importantes, mas também como fundadores e re+construtores – são os que mantem essa lógica.

A universalidade desses conhecimentos se dá a partir da imposição, que se dá pela violência genocida física e simbólica, instaurada na colonização e continuada pelas colonialidades do saber, do ser, do poder e do gênero. É supostamente universal pois se entende como autorizado a falar de si e dos outros, dum lugar também hierarquicamente superior. É universal porque nomeia os outros saberes, articulando assim a si mesmo como superior e regulando as construções do mundo.

E o caminho seguido pelos valores “neutros e universais” se dá de maneira muito parecida, galgado na imposição do cristianismo hegemônico colonial, que foi e continua sendo construído de maneira a silenciar e reprimir as desobediências de gênero e as dissidências sexuais.

E pensar escola é de fato pensar tudo isso, porque a escola não se desloca desse mundo. Por mais que se tenha a premissa de que, quando se entra na escola, se deixa pendurado do lado de fora as marcações identitárias, todas as identidades que nos compõe não se desgrudam de nós. E essas ficções retomam o tempo todo o lugar que se espera daquele corpo e daquele sujeito específico, marcado pelas identidades sociais que ele carrega.

Essa discussão sempre ecoa em mim com bell hooks, de seus escritos e falas de diversos momentos, e trago um deles em que, ao falar sobre a noção hegemônica do sujeito intelectual des+corporificado e des+espiritualizado, ela diz que “esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas da vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (hooks, 2017, p. 29).

Nesse sentido é importante essa marcação de que não há esse “descolamento” de quem somos nas mais diversas facetas de nossa construção corporal, identitária e subjetiva em todos os espaços que circulamos e em todas as nossas relações interpessoais.

E como a intenção desse texto é discutir sobre educação e as dissidências sexuais e desobediências de gênero, é preciso marcar que essas sujeitas têm também, além de identidade de gênero e sexualidade, raça, etnia, classe e demais marcadores que se articulam conjuntamente na construção dessa subjetividade e dessa corporalidade.

E como não é apenas sobre educação, mas sobre a possibilidade – ou não – de uma educação não-violenta, vou com Jota Mombaça pensar a *pura violência como design global*.

Espancamentos públicos, omissão médica, espetacularização das mortes, naturalização da extinção social, genocídios, processos de exclusão e violência sistêmica formam parte da vida diária de muitas pessoas trans, assim como sapatonas, bichas e outras corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, especialmente as racializadas e empobreci-

das. Todas essas formas de violência e brutalização são de fato parte de um design global, que visa definir o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo e contra que tipos de corpo a violência pode ser exercida sem prejuízo para a normalidade social. No marco desse design global, a violência é gerida para ser mortal para muitos e lucrativa e/ou prazerosa para uns poucos. No marco desse design global, a violência cumpre um programa e opera em favor de um projeto de poder anexo à heteronormatividade, à cissupremacia, ao neocolonialismo, ao racismo, ao sexismo e à supremacia branca como regimes de exceção (MOMBAÇA, 2021, p. 72-73).

Entendendo a violência como parte do processo organizador do mundo, para as desobediências de gênero e as dissidências sexuais, existir significa uma ameaça de morte, física e simbólica, que se acentua quando articulada com a racialidade, o empobrecimento e demais marcadores de subalternização.<sup>71</sup> Isso é explícito quando vemos que há um processo sistemático de expulsão de pessoas trans\* do sistema de educação pelas mais diversas violências transfóbicas<sup>72</sup> que cotidianamente acontecem no ambiente escolar.

---

<sup>71</sup> Quando falamos de corporalidades desobedientes de gênero e dissidentes sexuais e das violências a que essas comunidades são submetidas, é fundamental que entendamos que os entrecruzamentos de marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça e classe compreendidos como subalternos aprofundam as violências e tornam determinadas sujeitas mais suscetíveis a elas. Isso se explicita com o dossiê da ANTRA de violência e assassinato de pessoas trans\* de 2020, em que percebemos que “dentro os casos analisados em nossa pesquisa nos quais foi possível identificar a identidade racial da vítima, percebemos que 78% eram travestis/mulheres trans negras – pretas e pardas (de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial)” (ANTRA, 2020, p. 48).

As violências que perseguem pessoas racializadas como não-brancas, empobrecidas, desobedientes de gênero e dissidentes sexuais se articulam nos processos de manutenção desse projeto de mundo genocida.

Importante frisar que esses dados fundamentais são acúmulos da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), que anualmente lança um dossiê de assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras. O GGB (Grupo Gay da Bahia) também lança relatórios anuais de mortes de pessoas LGBTI no Brasil, além de outros coletivos, associações, grupos etc, que se dedicam a lutar contra a subnotificação e o apagamento das mortes por LGBTIfobia no país. O IBGE, reconhecido como o principal provedor de dados e informações sobre o Brasil, não coleta informações de identidade de gênero e sexualidade.

<sup>72</sup> CANTELLI; PEREIRA; OLIVEIRA; TOZO; NOGUEIRA. **As fronteiras da educação:** a realidade dxs estudantes trans no Brasil. Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), 2019.

Então, se a violência é parte do processo organizador do mundo, distribuída de forma fundamentada para continuidade da maneira moderna/colonial de operar, pode ser possível uma educação não-violenta?

Como sujeita formada pelos estudos da linguagem, pela linguística aplicada mais especificamente, vou para pensar educação do lugar da educadora de linguagem. E sendo assim, preciso dizer da linguagem enquanto do lugar da ideologia (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), e também da compreensão da linguagem como meio de hierarquizar as populações com base nas imposições das noções de humanidade e não-humanidade (VERONELLI, 2019), dadas pelas produções e realizações de saberes e de corporalidades, epistemes, cosmologias etc., que se dão a partir da linguagem.

Eu parto daqui porque me lembro nesse momento de uma provocação que foi feita pela professora Cloris Porto Torquato em um grupo de que faço parte com ela e outras pessoas que atuam no ensino básico público, no ensino superior, na graduação e na pós-graduação dentro dos campos da linguagem. Nos foi provocada a reflexão sobre: se vamos pensar e discutir e criar sobre trabalho com a linguagem e ensino dentro da escola, a gente precisa definir qual é o objeto com que trabalhamos. E aí não se enganem, porque a definição aqui não passa pelo lugar de marcar universalmente qual é o foco do trabalho com linguagem e educação linguística, mas é de fato pensar para nós, nesse nosso contexto, qual é esse foco, buscando estender e compartilhar dessa noção para que possamos dialogar e disputar qual educação linguística queremos.

Então resumindo, vou falar aqui dum lugar que pensa linguagem ideologicamente, sem esquecer que essa é uma discussão sobre corporalidades gênero dissidentes no campo educacional, porque as práticas de apagamento são comuns mesmo dentro desse campo de discussão. Volto também para a marcação de que não se discute dissidência sexual e desobediência de gênero sem os entrecruzamentos com raça, etnia, classe e demais mar-

---

**A escola acolhe estudantes trans?** (Disponível em: [futura.org.br/a-escola-acolhe-estudantes-trans/](http://futura.org.br/a-escola-acolhe-estudantes-trans/). Última visualização em 25 de jun. 2021)

**Famílias acusam escola do Rio de transfobia e preconceito** (Disponível em: [educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/28/familias-acusam-escola-do-rio-de-transfobia-e-preconceito.htm?cmpid=copiaecola](http://educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/28/familias-acusam-escola-do-rio-de-transfobia-e-preconceito.htm?cmpid=copiaecola). Última visualização em 25 jun. 2021.)

cadres sociais<sup>73</sup>, porque também é recorrente nessas discussões práticas de embranquecimento, higienização e elitização.

Com tudo isso, pensando então no trabalho como educadora da linguagem atenta às essas questões todas que envolvem as corporalidades dissidentes, é na compreensão da linguagem enquanto ideológica que tomamos esse campo como uma das possibilidades de disputa; do signo também como o lugar da arena de batalha dos campos sociais que se atravessam na luta.

E enquanto educadoras da linguagem, podemos estar colocadas ou nos colocando em diversos lugares diferentes dentro dessa arena. Marco aqui meu lugar de disputa na luta pela decolonização da linguagem e da educação linguística, afirmando também que esse é um lugar plural, não-homogêneo. Também nesse lugar, Cloris Torquato nos diz que “minha proposta para um pensar-fazer da decolonização da educação linguística é a de juntar a perspectiva da linguagem como valor/visão de mundo com a proposta de desregulamentação da linguagem, de Signorini” (TORQUATO, 2020, p. 490, tradução minha).

E a gente retoma então a luta contra a suposta neutralidade, aqui olhando especificamente para como determinadas práticas de trabalho com a linguagem – com as normas linguísticas, com linguagens postas como hierarquicamente superiores e com o reforço dessas hierarquias – se dão em aliança com grupos hegemônicos.

Por isso, “essa prática de decolonização da educação linguística envolve negociações, as vezes conflituosas, de valores trazidos com as linguagens” (TORQUATO, 2020, p. 494, tradução minha). Que nossa atuação possa servir como meio de desobedecer aos padrões que são impostos sobre nossas vidas, que querem controlar nossos corpos e subjetividades, e que se dão de muitas formas por meio da linguagem.

---

<sup>73</sup> Não acho ser possível fazer qualquer discussão crítica e eticamente comprometida com a não-invisibilização, o não-silenciamento e contrária às mortes físicas e simbólicas sem discutir fundamentalmente gênero, raça e classe como meios organizadores do mundo que vivemos. Quando não fazemos as discussões circulando por todos esses campos, se corre sérios riscos de retornar práticas de universalizar na branquitude, na machisse, na cisgeneridade e na heteronorma as existências.

## Um chamamento

No queremos que nos persigan, ni que nos aprendan, ni que nos descriminen, ni que nos maten, ni que nos curen, ni que nos analicen, ni que nos expliquen, ni que nos toleren, ni que nos comprendan.

*Nestor Perlongher*

Eu convoco então as educadoras, as pessoas que atuam dentro das escolas com educação formal, que atuam para além, com educação informal e educação não-formal, para que possamos criar alianças dentro desses espaços. Alianças reais, de posicionamento firme e bem articulado, que nos permitam permanecer, mas não mais de forma insalubre e violenta. Que combatam conosco discursos de ódio, que atacam e ferem nossas corpos e nossas subjetividades cotidianamente. Que se levantem conosco contra projetos que se articulam contra nossa presença e nossa vida, como a “escola sem partido”, e a “ideologia de gênero”, e tantos outros projetos locais e globais.

Esse chamamento à aliança não é um pedido de socorro, nem um pedido à salvação. É um toque para que se analisem quais comprometimentos éticos são firmados. Eu não preciso que me salvem, nem estou aqui para salvar nada, nem ninguém.

Nós não nascemos ontem e nem surgimos espontaneamente. As falsas ideias de que nós, pessoas dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, estamos chegando agora e são sintomáticas, pois mostram o quanto de invisibilização e silenciamento foi e é colocado contra nós durante incontáveis anos.

E a despeito disso, sonhamos com outras realidades possíveis e construímos projetos de mundo, que se baseiam em vida, mas que são fabricados e elaborados pela raiva de tanto sufocamento que fomos e somos colocadas para experimentar. Herdamos, como diz Helena Vieira, a possibilidade de imaginar o inimaginável.

A machisse, a branquitude, a riqueza, a heteronorma, a cisgeneridade e tantos outros lugares que são colocados como superiores nesses sistemas que vivemos possibilitam o que se nomeiam de *privilégios*. Esses privilégios

necessariamente têm a ver com *poder*, e aí poder na noção foucaultiana de uma rede de relações, mas também nas noções de poder-ser, poder-estar, poder-fazer; do ser ou não autorizada a estar em determinados lugares, ser-ocupar determinadas identidades e agir a partir dessas coisas sem sofrer sanções e expulsões violentas.

Não sei se é possível uma educação não-violenta contra pessoas dissidentes sexuais e desobedientes de gênero hoje, não acho que seja. Mas essa não pode ser uma compreensão des+esperançosa, e a esperança não pode ser o lugar da passividade da espera. Por isso o chamamento para a construção coletiva do fim; depois do fim desse mundo, há outro mundo por vir.

## Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (Organizadoras). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021
- GROSGUÉL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, v. 2., n. 2. jul./dez. 2012.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó. 2021.
- PASSOS, M. C. A. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.
- TORQUATO, C. P. Changing the Coloniality of Languages. **Alternation**. Special Edition 33, 2020.
- VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

VERONELLI, G. A. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá. v. 26. n. 44. out./dez. 2019.



## Sobre as pessoas autoras

### Aline Kayapó

Aline Ngrenhtabare Lopes Kayapó, pertencente ao povo indígena Mebengokré e descendente do povo Aymara– Peru, mãe do Yupanki Bepriabati, escritora, ilustradora, ceramista, batedora de açaí, artista plástica, pesquisadora indígena, ativista no movimento indígena nacional e no movimento nacional de indígenas mulheres. Membro fundadora do Movimento Wayrakunas, rede ancestral-filosófica que se vincula a reflexão da resistência das indígenas mulheres no Brasil. Membro do conselho editorial da GRUMIN, graduanda em Direito pela UniFTC, secretária regional de comunicação do MUPOIBA (Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia) e membro do Parlamento Indígena do Brasil, membro fundadora do movimento Wayrakunas, rede ancestral-filosófica, que se vincula à reflexão da resistência das indígenas mulheres no Brasil

### Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Mestranda no PPG em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquá

ra. Pedagoga licenciada pelo curso de Pedagogia da UNESP – FCLAr, desenvolvendo pesquisas relacionadas à história da infância, a relação da tecnologia com a infância, a formação da identidade e da subjetividade na criança e a utilização do lúdico, especialmente da boneca, como recurso na educação. Investigadora das artes manuais, escritora e contadora de histórias, especializada no resgate de bonecos de pano e brinquedos antigos. Tem experiência na criação, desenvolvimento e confecção de bonecos, brinquedos e jogos. Vem atuando com formações e mini cursos abordando as temáticas: infância, práticas educativas, ludicidades, pertencimento, identidades, memórias e culturas, gênero e sexualidade, educação ambiental e relações étnicorraciais, entre eles podendo citar as seguintes temáticas: a ludicidade como recurso na formação de identidades na infância, a utilização de bonecas e histórias para construção da diversidade, as bonecas e a interculturalidade, contações de histórias e seus recursos, confecção de brinquedos e jogos para serem utilizados como recurso na educação, confecção de materiais diversos para contação de histórias e educação ambiental. Pesquisadora do Grupo AKOMA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Culturas, Diversidades & Memórias associado ao CLADIN-LEAD-NUPE da UNESP-FCLAr, desenvolvendo projeto de pesquisa “Bonecas diversas e educação das relações étnico-raciais”. Vem atuando em pesquisas relacionadas a infância, interculturalidade, relações étnico-raciais, ludicidade, educação, identidades, memória, cultura, processos educativos, culturas e violências.

## **Aparecida de Jesus Ferreira**

Possui pós-doutorado e doutorado em Educação de Professores e Linguística Aplicada – Universidade de Londres – Inglaterra. Atualmente é professora associada da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando no curso Letras graduação (Língua Inglesa, Prática de Ensino) e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Já publicou vários livros. Tem vários artigos publicados em livros e periódicos

científicos. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professoras/es, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professoras/es (Línguas Adicionais e Língua Portuguesa), prática de ensino de língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas adicionais, análise e desenvolvimento de materiais de ensino, análise de livro didático. Tem pesquisado sobre letramento racial crítico, e os processos de construção de identidades sociais de professores de línguas, e de identidades sociais de raça e gênero. É parecerista de vários periódicos. Foi pesquisadora visitante pelo Kings College London – Universidade de Londres, Inglaterra (2014-2015 e em 2018 por 6 meses). Professora visitante na University of Bristol, Inglaterra de fevereiro 2020 a julho 2020. É professora Associada da ALAB Associação de Linguística Aplicada do Brasil e da ABPN Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os. É membra do NUREGS – Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade. Coordena o GEPLIR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades de Raça.

## **Cidinalva Silva Câmara Néris**

Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão, atuando na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Possui graduação em História, mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, com estágio de doutoramento junto ao Institut des Sciences sociales du politique (ISP) / École Normale Supérieure de Cachan (ENS/Cachan). Interesse em pesquisas nas áreas: marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades; mulheres; gênero; formação de professores para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Currículo e Política de cotas para ingresso no ensino superior. Coordena no Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – NIESAFRO-UFMA. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB/UFMA.

## **Claudete de Sousa Nogueira**

Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP, mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP e graduada em licenciatura em História pela Universidade de Sorocaba. Pesquisadora associada do Centro de Estudos das Línguas e Culturas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN), do Laboratório de Estudos Africanos, Afrobrasileiros e da Diversidade (LEAD). Coordenadora do Grupo de pesquisa Educação das relações etnicorraciais (ERE) vinculado ao Núcleo Negro UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE). Tem experiência na área de Ensino de História e Geografia, Educação e Cultura, com ênfase em Relações Etnicorraciais, identidade, memória e formação de professores.

## **Cloris Porto Torquato**

Docente no Departamento de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutora em Linguística Aplicada pela School of Education – University of Cape Town (África do Sul). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas linguísticas, ideologias linguísticas, formação de professores, prática pedagógica, letramentos, discurso (Círculo de Bakhtin), interculturalidade, relações étnico-raciais e estudos decoloniais. Desenvolve projeto de extensão em Português Língua Adicional. É integrante do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB/UFPR.

## Dagoberto José Fonseca

Possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas. Livre Docente em Antropologia Brasileira pela Faculdade de Ciências e Letras-UNESP-Campus de Araraquara. Atualmente é docente da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Departamento de Antropologia, Política e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Campus de Araraquara; membro do Programa de Pós-Graduado Dottorato in Scienze Umane da Università degli Studi di Perugia (Italia) e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Campus Franca-UNESP). Coordenador do Projeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (PIBID) no projeto “Educação de Jovens e Adultos: o letramento crítico como base para uma abordagem interdisciplinar” vinculado à CAPES/MEC. Tem experiência e publicações na área de Antropologia e Sociologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro Brasileiras e Africanas, atuando principalmente nos seguintes temas: cidadania, educação, memória, corpo, identidade, imaginário, cultura, políticas públicas, religião, mulher negra e organizações sociais.

## Edson Kayapó

Doutor pelo programa de pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, na PUC-SP. Fez mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tem graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), com pós-graduação lato sensu (especialização) em História e Historiografia da Amazônia, pela Universidade Federal do Amapá (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Exerce ainda as funções de docente e orientador de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-graduação em

Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia. É escritor premiado pela UNESCO e pela Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil.

## **Eva Aparecida da Silva**

Cientista Social pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP; mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP. Docente do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP; Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, Sociologia, FCLAr, CAPES/UNESP. Tem experiência na área de Ciências Sociais e Educação; Ensino de Sociologia; Diversidade Sociocultural, Escola e Educação; Educação Étnicorracial; Prática Docente; Formação de Professores; Políticas de Ação Afirmativa na Educação.

## **Geander Barbosa das Mercês**

Doutorando em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara (PPGCS/UNESP/Ar). Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós -Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade São Luís, campus Jaboaticabal. Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara (FCL/CAr-UNESP). Membro fundador do Grupo de Estudos AKOMA – Grupo de Estudos em Africanidades, Culturas, Diversidade & Memórias associado ao Centro de Estudos e Línguas e Culturas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN) e do Laboratório de Estudos Afrobrasileiros e da Diversidade (LEAD) do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE), da Universidade Estadual Paulista Filho, campus de Araraquara (FCL/CAr).

## **Ione da Silva Jovino**

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), mestrado em Educação (2005) pela Universidade Federal de São Carlos, com doutorado em Educação (2010) e Pós-doutorado em Educação (2017) na mesma universidade. Docente do Departamento Estudos da Linguagem da UEPG, e do Mestrado em Estudos da Linguagem, atuou na coordenação do Programa de agosto de 2013 a dezembro de 2016. Atualmente está como Pró-reitora de Assuntos Estudantis da UEPG. É integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS) e do Laboratório de Estudos do Texto (LET), ambos da UEPG, nos quais participa de ações de pesquisa e extensão, bem como em cursos de formação de professoras e professores. Trabalha com os seguintes temas: criança, infância e raça; literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais; educação e diversidade étnico-racial-cultural; iconografia e representação; desigualdades no plano simbólico.

## **Joana d’Arc Martins Pupo**

Graduada em Letras Português-Inglês, mestre em Língua Inglesa (1996) pela UFPR e doutora em Sociologia, com concentração nos estudos de gênero e literatura, pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta (UEPG) no Departamento de Estudos da Linguagem, atuando, principalmente com os seguintes temas: ensino crítico de língua inglesa, identidades de gênero, literatura em língua inglesa de autoria de mulheres, e crítica literária feminista. No momento, tem como tema de pesquisa a literatura em língua inglesa de escritoras negras sul-africanas. É membra do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## **Jocinéia Andrade Ramos Araújo**

Possui graduação em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense; mestrado e doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Atua como professora de Língua Por-

tuguesa e Literaturas na educação básica. É, ainda, membro do grupo de pesquisa Porus (Núcleo de Estudos Linguísticos do Português em Uso). Tem interesse nos estudos da Linguística Funcional e Cognitiva e estudos de linguagem em uma perspectiva contra-hegemônica.

## **Keila de Oliveira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro, na linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na linha de pesquisa: Linguagem, Identidade e Subjetividade. Graduada em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduanda em Licenciatura em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, de Gênero e de Sexualidade (NUREGS-UEPG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades Sociais – GEPLIS-UEPG. Integrante do grupo de Pesquisa em Artes: feminismos, artes e inclusão curricular de gênero. Pesquisadora dos seguintes temas: Teoria Racial Crítica; Letramento Racial Crítico; Interseccionalidade; Identidades Sociais de Raça, Gênero e Classe; Formação Docente.

## **Maria Inês Carvalho Correia**

Doutoranda em Letras, com foco em Estudos Linguísticos, na Universidade Federal do Paraná. Possui graduação Licenciatura em Língua Portuguesa e Italiana e Bacharelado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Paraná. Possui Mestrado em Educação com ênfase em Metodologia e Ensino de Língua Estrangeira Moderna na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino da Língua Italiana. Desenvolve pesquisa em racismo, relações étnico-raciais, identidades e linguagens.



## **Pablo Ferreira Biglia**

Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), especialista em Teoria da Literatura e Produção de Texto; em Metodologia do Ensino Religioso e Filosofia; em Ensino de Inglês para Crianças; em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; e em Gênero e Sexualidade; graduado em Letras Português/Inglês e Pedagogia (UEPG) e Letras/Espanhol (UENP). Atualmente acadêmico de Tecnologia em Gestão Pública (UEPG). Coordenador Técnico Pedagógico, área de Língua Inglesa, do Departamento de Educação (DEDUC), Núcleo Formadores em Ação – SEED/PR. Professor/tutor do curso de Especialização em Língua Portuguesa/UAB (UENP). Escritor do romance “Te Levei Comigo”, pela Texto e Contexto Editora. Atua na área de sexualidade humana, com cursos, palestras e seminários com os temas “Sexualidade” e “Homofobia na Escola”.

## **Paulo César Andrade da Silva**

Cursou a graduação em Letras no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (CCHLA-UFV), o mestrado em Estudos Literários na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP) e o Doutorado em Estudos Literários na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP). Foi docente do Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (DL-FCL-UNESP), campus de Assis, na área de Teoria da Literatura. Atualmente é docente do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (DLLC-FCL-UNESP), campus de Araraquara, onde leciona disciplinas da área de Teoria da Literatura. Realizou estágio de pós-doutorado no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (DLCV-FFLCH-USP). Foi Visiting Scholar no Department of Modern Languages and Cultural Studies da Faculty of Arts da University of Alberta, em Edmonton, Canadá. Tem

experiência na área de Letras, com ênfase em Poesia Contemporânea e temas como temas: “Poesia brasileira contemporânea”, “Poesia negra brasileira”, “Identidade cultural”. É líder do GRIOT (Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas Pós-coloniais (CNPq), que integra o Grupo de Trabalho do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE), do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN), e do Laboratório de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diversidade (LEAD) da UNESP/ Araraquara. Membro do Comitê Executivo (Brazil section) da Latin American Studies Association (LASA) (2018-2020). Atualmente é co-chair da Brazil section da LASA.

## **Raquel Mariano Alves**

Raquel Mariano Alves é graduada em Letras com dupla habilitação em Português e Linguística, pela Universidade de São Paulo e licenciada em Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo. Realizou projeto financiado pelo CNPq com a pesquisa “Características da nasalização na aquisição de Português Brasileiro como segunda língua por aprendizes anglofônos”. Atualmente é estudante do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo e do MBA em Gestão Escolar na mesma instituição.

## **Renan Fagundes de Souza**

Licenciado em Letras – Português/Espanhol, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e licenciando em Pedagogia, pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG). Doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), estando vinculado à linha de pesquisa Diversidade, diferença e desigualdade social na educação. Foi Diretor de Desenvolvimento e Formação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) na gestão 2018-2020. Atualmente trabalha como Docente Articulador da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias no Marista Escola Social (MES) Unidade Santa Mônica.

## **Rô Freitas de Oliveira**

Cursou graduação em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa e mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem também na UEPG. Atuou como bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Araucária (2017-2018) na linha de pesquisa Linguagem e cognição: aspectos lógicos, cognitivos e comunicacionais e como bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq (2018-2019) na linha de pesquisa Políticas linguísticas, políticas de letramentos e políticas de identidades. Atua como professora de Português Língua Adicional para migrantes. Atua principalmente na área de Linguística Aplicada. É integrante do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## **Roseli Vaz de Almeida**

Graduada em Licenciatura Letras Português-Espanhol, mestranda no Programa de Pós Graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tema da pesquisa: Mapeamento e Avaliação da Aplicabilidade das Leis nº 10.639/3 e 11.645/08 no ensino de Língua Portuguesa/Estrangeira no Ensino Básico. Participante do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS-UEPG), Integrante da Equipe Editorial da revista PUBLICATIO– Ciências Sociais Aplicadas, como coordenadora de Editora.

## **Rosicler Lemos da Silva**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciência Humanas e Sociais. Pós-graduada (Lato Sensu) em Gerente de Cidade pela Fundação Armando Álvares Penteado. Estuda sobre as memórias, identidades e resistências das negras e negros da cidade de Fran-

ca (linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Sociais). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Família (GEPEFA). Membro do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE). Membro titular do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Franca (COMDECON). Membro do Grupo de Trabalho e Estudo Luana Barbosa. Assistente social na prefeitura de Franca.

## **Silvely Brandes**

Mestre em Estudos da Linguagem na área de Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná na área de Estudos Linguísticos. Interessada principalmente em temas que envolvem os povos indígenas e as relações que esses povos estabelecem com, entre e através das linguagens verbal e visual.

## **Tatiane da Silva Sales**

Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão, mestre em História pela Universidade Federal da Bahia e doutora em História pela Universidade Federal do Pará. Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão, na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, atualmente coordenadora do PIBID/LIESAFRO e vice coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA).

## **Tatiane Pereira de Souza**

Doutora em Ciências Sociais pela UNESP. Congadeira do Terno de Congada Chapéus de Fitas. Professora substituta no curso de Pedagogia do ICHPO – Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Fe-

deral de Uberlândia/UFU. Coordenadora do AKOMA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Culturas, Diversidades & Memórias do GT – CLADIN-LEAD – NUPE/UNESP/CNPq – Centro de Estudos e Línguas e Culturas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN) e do Laboratório de Estudos Afrobrasileiros e da Diversidade (LEAD) do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE), da Universidade Estadual Paulista Filho, campus de Araraquara (FCL/CAR). Foi consultora em Educação Étnico-Racial na EmpregueAfro. É idealizadora da Afroeducar: educação com ciência e cultura Afro.

### **Thiago Rodrigues Costa**

Mestrando em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp. Atualmente, é bolsista pela CAPES no Programa Residência Pedagógica: Sociologia. Integra o Grupo de Trabalho do NUPE-FCL-ARARAQUARA-CLADIN-LEAD (CNPq) – Centro de Estudos e Línguas e Culturas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN) e do Laboratório de Estudos Afrobrasileiros e da Diversidade (LEAD) do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE), da Universidade Estadual Paulista Filho, campus de Araraquara (FCL/CAR).