



Editora IFPA



editoraIFPB



editoraifrn

aminhos para Diversidade

Relações de gênero e étnico-raciais na educação

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar
Clarissa Cecília Ferreira Alves
Ilane Ferreira Cavalcante
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti



Breno Rodrigo de Oliveira Alencar
Clarissa Cecília Ferreira Alves
Ilane Ferreira Cavalcante
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti

Caminhos para diversidade

Relações de gênero e étnico-raciais na educação - volume II

Natal

2024

©2024 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Paraíba, da Editora IFPB ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Edital nº 27/2022 - IFRN/IFPB/IFPA.

C183	Caminhos para diversidade : relações de gênero e étnico-raciais na educação - volume II [livro eletrônico] / Breno Rodrigo de Oliveira Alencar... [et al.] (organizadores). Natal : IFRN ; Belém : IFPA ; João Pessoa : IFPB, 2024. 339 p. : il. ; PDF ; v. 2. ISBN: 978-85-54885-38-0 1. Educação de minorias. 2. Educação – Desigualdade de gênero. 3. Desigualdade racial. I. Alves, Clarissa Cecília Ferreira. II. Cavalcante, Ilane Ferreira. III. Cavalcanti, Natália Conceição Silva Barros. IV. Título.
IFRN/SIBi	CDU 376.7

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Editora IFPA

Av. João Paulo II, 514
Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

Editora IFPB

Av. João da Mata, 256
Jaguaribe
CEP: 58015-020
João Pessoa - PB

Editora IFRN

Rua Dr. Nilo Bezerra
Ramalho, 1692
Tirol
CEP: 59015-300
Natal - RN

editora.ifpa@ifpa.edu.br

editora@ifpb.edu.br

editora@ifrn.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretario de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitora do Instituto Federal do Pará

Ana Paula Palheta Santana

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Saulo Rafael Silva e Silva

Reitora do Instituto Federal da Paraíba

Mary Roberta Meira Marinho

Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

Reitor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Avelino Aldo de Lima Neto



Editora IFPA



editoraIFPB



editoraifrn

Editora do Instituto Federal do Pará

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Conselho Editorial da Editora IFPA

<https://proppg.ifpa.edu.br/conselho-editorial>

Editora do Instituto Federal da Paraíba

Ademar Gonçalves da Costa Junior

Conselho Editorial da Editora IFPB

<http://editora.ifpb.edu.br/ifpb/about/editorialTeam>

Editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial da Editora IFRN

[https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/
editora/conselho-editorial/](https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/editora/conselho-editorial/)

Projeto gráfico e Ilustrações da capa

Pedro Matheus Azevedo Cruz

Diagramação

Fabrcio Vieira de Oliveira

Revisão textual

Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefácio

Michele Escoura
(Universidade Federal do Pará)

O segundo volume da Série Caminhos para a Diversidade, sob organização de Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, Clarissa Cecilia Ferreira Alves, Ilane Ferreira Cavalcante e Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti chega-nos como um incontornável registro acerca do tenso e intenso panorama sociopolítico sobre o tema das relações étnico-raciais e de gênero na última década, bem como do próprio cenário da educação profissional, científica e tecnológica, na dianteira assumida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia durante a recente história brasileira.

Para quem esteve no campo de disputas por direitos e reconhecimentos sociais na diversidade de gênero e, em especial, na articulação entre enfrentamento à desigualdade de gênero e direito educacional, a última década foi um período de desafios. O ano de 2011 data, por um lado, o marco histórico de reconhecimento das uniões homoafetivas pelo Supremo Tribunal Federal e, por outro, o início da ofensiva capitaneada por setores do poder legislativo contra as ações de valorização da diversidade de gênero nas escolas, que culminaria, naquele ano, na censura do programa “Escola sem Homofobia” criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (Macedo, 2023). Sob a alcunha de “kit gay”, o conjunto de materiais de apoio a docentes no combate à discriminação nas escolas, que vinha sendo desenvolvido por pesquisadoras/es e técnicas/os educacionais oriundas/os do

campo de estudos de gênero e sexualidade (consolidado há décadas no meio acadêmico brasileiro), foi tomado como inimigo nacional e transformado em uma espécie de totem para uma guerra ideológica que, ali, estava apenas no início. A suspensão da distribuição daqueles materiais foi o prenúncio de que o período das políticas públicas de promoção à igualdade, institucionalizadas no Estado brasileiro de maneira crescente na década anterior, estavam mudando de rumo.

Os anos que se seguiram foram marcados pelo íntimo entrelaçamento entre as pautas sobre gênero e a costura política eleitoral. Rapidamente a demanda social por reconhecimento de direitos civis igualitários, por combate à violência e discriminação e por direitos sobre o próprio corpo foram transformadas discursivamente em “ameaças” à “família” e expressões como “escola sem partido” ou “ideologia de gênero nas escolas” se tornaram caldo comum dos confrontos cotidianos (Carrara; França; Simões, 2018). De repente, a escola se tornou o principal campo de batalha. E, em 2014, no Plano Nacional de Educação, sob intensa polêmica, todas as menções ao termo “gênero” e às metas de combate à homofobia ou às desigualdades de gênero e sexualidade nas escolas foram sumariamente retiradas do documento final, desencadeando a supressão do tema também nos Planos Estaduais e Municipais de Educação que foram votados no ano subsequente. Estava ali, institucionalizada, a desresponsabilização do Estado no enfrentamento às desigualdades de gênero e sexualidade no âmbito educacional e, ainda, instaurado o clima de censura e perseguição a docentes, pesquisadoras/es e materiais didáticos que tratassem sobre o assunto.

Contudo, a despeito das tendências políticas que pareciam vitoriosas naquele cenário de violentos embates públicos, do

mesmo modo que gênero não era algo ausente das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar antes das formulações e problematizações teóricas consolidadas pelo campo de estudos feministas e LGBTQIAP+, gênero e todas suas consequentes produções ou convenções cujo impacto dão os contornos de nossas identidades e relações mais cotidianas está longe de ser algo suprimível via decreto. Muito pelo contrário: a polêmica em torno do tema e a chegada nas escolas de gerações de estudantes com acesso ampliado às tecnologias de informação e às redes sociais digitais onde o debate se disseminava, fizeram com que gênero estivesse, mais do que nunca, no cotidiano educacional.

O cenário se tornou ambivalente. Por um lado, profissionais da educação se viram cada vez mais constrangidas/os e desassistidas/os sobre o tema em suas práticas profissionais e relações institucionais e, por outro, estudantes chegavam às escolas com declarada urgência para discutir sobre gênero, sexualidade, identidade, direito ao corpo, reconhecimento, e, claro, desigualdade. É inegável que o ambiente escolar se constitui inescapavelmente de tensões, desencontros e impaciências próprias da relação de alteridade geracional (Barbosa, 2017). Acirramentos entre as diferentes gerações que compõem este universo são sempre esperadas e, ousaria dizer, fecundas. Adolescentes e jovens em todo país foram chegando às escolas na última década com discursos realinhados, novos termos e conceitos aprendidos em comunidades de interações *online*, novas demandas por reconhecimento, novas linguagens e, mais importante, novas sensibilidades acerca do que é “violência” (Almeida, 2019), forjando novas configurações sobre as demandas também por justiça. Em 2016 transformaram escolas em ocupação, disputaram a política institucional por meio da auto-organização horizontalizada e, a partir daí

e em uma nova forma de engajamento político, multiplicaram a criação dos mais diversos coletivos de estudantes. Já que a escola não oferecia espaço de acolhimento para suas demandas e seus debates, criaram elas e eles o seu lugar para a fala.

Neste processo, gênero e sexualidade se tornaram pautas fundamentais desta nova geração. Mas tal debate não veio sozinho. Coletivos feministas foram criados em articulação direta com coletivos de estudantes negras e negros, enquanto ia-se ganhando força e adesão, fossem nas redes sociais ou fossem nas pesquisas do campo acadêmico (Facchini; Carmo; Lima, 2020), o conceito de interseccionalidade e o pressuposto analítico da inseparabilidade das estruturas e relações de poder que historicamente conformaram nossa realidade social, em especial as étnico-raciais, que estão na base da nossa identidade nacional.

Raça, racismo estrutural e institucional, lugar de fala e escriturivências são alguns dos conceitos e das ideias que entraram de maneira definitiva no léxico e nos interesses coletivos destes estudantes. Uma geração na qual a discussão sobre gênero não é mais pensada de maneira autônoma diante das desigualdades raciais e nem mais o racismo é considerado um fenômeno isolado das desigualdades de gênero. Panorama este que não deixa de ser, também, um importante desdobramento dos esforços políticos e científicos de ativistas e acadêmicas, especialmente do movimento feminista negro, em exaltar trabalhos de teóricas e escritoras brasileiras como Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo e traduzir um conjunto amplo de publicações internacionais sobre o tema, popularizando as contribuições de teóricas como Angela Davis, Patrícia Hill Collins, bell hooks e Kimberlé Crenshaw, por exemplo. Um alargamento de referências que tem sido crucial no desejo por representatividade

de entre jovens de uma geração que, particularmente envolta às conquistas do movimento negro, em especial a Lei de Cotas 12.711 de 2012, tem sido a primeira de tantas famílias a ingressarem no ensino superior. Um contexto que tem transformado os tons e as vozes do corpo discente das instituições federais de educação e acirrado a demanda por ampliação epistêmica do debate científico para dentro das salas de aulas (Gomes, 2017).

O que vivemos, na última década, foi uma conflituosa e intensa transformação social sobre como entendemos as relações de poder e de desigualdade. Um instigante momento de virada no qual as/os jovens não temeram estar à frente do embate e trouxeram para as escolas potentes experiências de ação política. E é sobre e com esta geração de estudantes e é neste cenário de embates, ambivalências e construções que se desenrolam as pesquisas e experiências de ensino que dão lastro aos 14 capítulos que se seguem neste livro. Aqui, as relações de poder são tomadas a partir de sua complexidade e colocadas sob análise fina e rigorosa da articulação entre as diferentes estruturas de desigualdade que produzem a realidade social.

Os textos aqui apresentados derivam do esforço conjunto de docentes dos Institutos Federais do Pará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte na organização do volume. Mas apresentam trabalhos também de docentes e profissionais de Institutos Federais presentes também no Piauí, Minas Gerais, Rio de Janeiro e no Distrito Federal, destacando-se, inclusive, a presença de pesquisas e relatos de experiências de *campus* que estão fora das regiões metropolitanas das capitais, em um desdobramento evidente e destacável do processo de interiorização e aumento de capilaridade de atuação dos IFs em seus territó-

rios, onde a presença da instituição tem impactado e alterado profundamente as realidades locais.

Além disso, esta coletânea coloca em primeiro plano também o êxito que a rede dos Institutos Federais tem tido ao investir na expansão de sua frente de pesquisa. A emergência de trabalhos como estes que lemos aqui, ancorados nas experiências e questões locais, dão espaço e visibilidade para novas vozes, perspectivas e fenômenos sociais que trazem frescor e renovação à diferentes campos de pesquisas e intervenções didático-pedagógicas. São trabalhos que apresentam esforços analíticos de diferentes sujeitos que constroem hoje as comunidades acadêmicas do Instituto Federal e mostram o vigor analítico e científico de suas instituições.

Aqui, o que temos em mãos são artigos que partem de estudos empíricos e teóricos numa ampla gama de aprofundamentos analíticos e experimentações metodológicas. Trabalhos que publicizam os resultados de investigações conduzidas por meio de estudos de recepção; estudos de caso; análises de conteúdo e discursos midiáticos; análises teórico-documentais e relatos de experiências didáticas. São produções que chegam agora ao grande público mostrando o vigor das ações de pesquisa, ensino e extensão realizadas dentro (e pelos) Institutos Federais e que colocam suas autoras e autores no centro do debate sobre as políticas públicas de promoção e garantia da diversidade racial e de gênero: as avaliações das políticas passadas, os vislumbres das novas demandas e possibilidades, e o lugar da educação profissional, científica e tecnológica dentro deste cenário.

Os resultados das investigações e experiências que se seguem, dentro da mais respeitável tradição brasileira de comprometimento acadêmico e dos institutos públicos de pesquisa com

a justiça social, evidenciam possibilidades de reconfigurações e recomendações curriculares internas aos IFs, mas, ainda, trazem também contribuições analíticas e pedagógicas muito mais amplas, que se somam aos esforços políticos e de pesquisa sobre as nossas desigualdades estruturais. Uma coletânea que, ao mesmo tempo, afirma a vocação dos IFs para a produção científica nacional e dá novos tons aos estudos sobre as relações étnico-raciais e de gênero no Brasil.

Referências:

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. **Violence sexuelle et de genre à l'université: du secret à la bataille pour la reconnaissance.** In: Brésil(s): Sciences Humaines et Sociales, 16, 2019.

BARBOSA, Alexandre Pereira. **Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação.** In: Horizontes Antropológicos, n. 49, ano 23, pp. 149-176, 2017.

CARRARA, Sérgio; FRANÇA, Isadora Lins; SIMÕES, Júlio Assis. **Conhecimento e práticas científicas na esfera pública: antropologia, gênero e sexualidade.** In: Revista de Antropologia, Volume 6, n. 1, 2018.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris do; LIMA, Stephanie. **Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos.** Revista Educação e Sociedade, v. 41, 2020.

GOMES, Nilma. **O Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

MACEDO, Renata Mourão. **Educação, Diversidade e Políticas Públicas: reflexões sobre 30 anos de debate (1990-2020).** In: INTER-LEGERE, volume 6, n. 37, 2023

Sumário

Apresentação	23
“Que horas elas voltam?”: sentidos de educação para funcionárias terceirizadas do Instituto Federal do Rio Grande do Norte	39
Jacione Borges de Souza Avelino Aldo de Lima Neto Robério Nunes Maia	
Coletivos estudantis e suas contribuições para a formação integral na educação profissional e tecnológica	63
Andrea Procópio Lourenço Adilson Ribeiro de Oliveira	
Cultura como Educação: um possível pequeno avanço decolonial no conteúdo programático da Educação Física do IFPA - Campus Tucuruí	87
Antonio Alencar Filho Jairson Monteiro Rodrigues Viana Olivar de Souza Martins	
Dançando as diversidades: uma marca de coreografias autorais	119
Lilian Lima da Silva Mauren Lopes de Carvalho	

- Educação, cultura e arte na formação dos jovens: tecendo histórias e memórias do quilombo santa rosa** **139**
Márcia Gardênia Lustosa Pires
Maria Eliziana Pereira de Sousa
Edilene Monteiro Fernandes
- Encrenças de gênero e o trabalho de psicólogos/as escolares** **157**
Aline Rocha Bezerra
- Escrivências e produções artísticas no ensino médio: o encontro das artes visuais com os contos de Conceição Evaristo e Cristiane Sobral** **177**
Aline Patricia da Silva
Ana Cristina Pinto Bezerra
Lucifrance Figueiredo da Cunha
- Juventude negra, educação e ações afirmativas como reparação das desigualdades** **201**
Maria Aparecida Miranda
- NEABI: um espaço de decolonialidade para potencializar a formação humana integral no IFRN** **225**
Nilton Xavier Bezerra
Ilane Ferreira Cavalcante
- Negras e negros diante da dualidade estrutural: sentidos históricos das cotas raciais na Rede Federal** **249**
Márcia Aparecida de Oliveira
Lerice de Castro Garzoni

Notas sobre heteroidentificação nas seleções de cursos técnicos do Instituto Federal de Brasília Campus Riacho Fundo (2021 – 2022)	269
Luan do Carmo da Silva	
O poder feminino em foco: uma análise dos estudos de gênero e sua relevância	293
Maria Thaís de Oliveira Batista Priscila Nunes Brazil	
O virtual e o feminino: utilizando jogos eletrônicos para desenvolver práticas educacionais sobre questões de gênero à luz da transversalidade curricular	307
Rejane Alves de Araújo Roni Costa Ferreira	
Relações de gênero no cotidiano escolar: saberes e experiências de jovens estudantes	331
Raquel Guimarães Lins Roney Polato de Castro	

Apresentação

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar (IFPA)

Clarissa Cecilia Ferreira Alves (IFPB)

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)

A Série Caminhos para a Diversidade, fruto de uma construção coletiva entre os Institutos Federais do Pará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte, apresenta seu segundo Volume posicionando seu olhar para as pesquisas, relatos de experiência e práticas no campo das relações étnico-raciais e de gênero, dando continuidade ao Volume I, cujo foco foi a temática da Deficiência e Inclusão.

As obras desta coedição trazem a proposta de publicar trabalhos que relatem os avanços nos debates sobre a temática da diversidade nas instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

Nesse sentido, o presente Volume reúne capítulos que nos permitem construir um panorama de parte do que vem sendo pesquisado e desenvolvido em termos de relações étnico-raciais e de gênero no âmbito da Rede, tanto de um ponto de vista do debate acadêmico, teórico e epistemológico, quanto de uma perspectiva prática, em termos de projetos, ações e diálogos com as comunidades locais em que as instituições se inserem.

O sistema patriarcal, racista e classista desenvolve desigualdades básicas que determinam as estruturas sociais e as posições de mulheres, negros(as), indígenas e pessoas com deficiência. Assim, essa Série se apresenta como um caminho para pensar a diversidade e como ela se apresenta nas pesquisas,

nas práticas e nas experiências de seus autores com a educação profissional e tecnológica (EPT).

bel hooks (2015) e Angela Davis (2016) nos lembram que, nesse caminho, a busca pela libertação não pode estar na direção da igualdade, porque a igualdade traça o mesmo caminho da hegemonia, é uma régua de nivelamento, parte da perspectiva de que há um modelo ideal e comum e, no caso da nossa sociedade patriarcal, desigual e racista, esse modelo ideal é necessariamente masculino, branco, normal e heterossexual. No caso do feminismo, por exemplo, partiu de uma generalização das mulheres. Federici (2019), aliás, historicizou essa questão a partir da constituição do capitalismo. A igualdade, portanto, não é nem deve ser a nossa busca. A igualdade reproduz a lógica da opressão e da exploração dos sujeitos tidos como desviantes da norma. Mas se não partirmos em busca da igualdade, buscaremos o que? Buscaremos o respeito à diversidade.

Assim, o que essa Série preza é uma diversidade que surja plural, maior e melhor que a tolerância. Dessa forma, é preciso pensar a partir das diferenças que constituem essa diversidade. Não há como compreender a diversidade de forma plural e equânime se não mudarmos a forma de pensar, se não mudarmos a estrutura do pensamento, uma vez que a estrutura sobre a qual nos amparamos socialmente é racista, misógina, homofóbica, excludente, desagregadora. Então, o primeiro passo é questionar as estruturas, porque todas as relações sociais se estabelecem a partir de uma relação de poder.

Tomás Tadeu da Silva (2000), ao discutir identidade e diferença, aponta os pares opostos que guiam a nossa estrutura social e se estabelecem a partir de qualificações positivas versus negativas: o homem X a mulher; o branco X o negro; o heterossexual X

o homossexual. Assim, a oposição é sempre estabelecida a partir de uma concepção mais positiva para uma concepção mais negativa. Dessa forma, quanto mais positivo se percebe os homens, mais negativo se percebe as mulheres.

Não podemos deixar de referenciar Virgínia Woolf (1985) quando nos lembra que é preciso matar o anjo do lar para nos reconhecermos capazes de atuar como cidadãs em sua totalidade; ou quando nos afirma as mulheres têm vivido como espelhos capazes de duplicar o valor dos homens que nele se miram. Essa afirmação exemplifica a ideia do quanto a perspectiva dicotômica é redutora e torna inútil a nossa ideia de diversidade se não pensarmos de forma a reconhecer a pluralidade.

Não podemos dar mais espaço para as diferenças excludentes. É preciso compreender que a diferença é plural, ela não cabe na concepção dicotômica de par opositor. Uma diversidade que reconhece os conflitos e as tensões, que não busca o consenso, mas a possibilidade do diálogo; uma multiplicidade de vozes e de corpos que precisam ser percebidos e sentir-se reconhecidos como parte ativa da sociedade.

Quando refletimos sobre as relações sociais de gênero e raça, especialmente as localizadas no Sul Global, não podemos também deixar de considerar os cortes nas relações de poder e de conhecimento impostos pelo sistema moderno colonial de gênero (LUGONES, 2014) e pelo padrão colonial moderno e binário (SEGATO, 2014), que sujeita as mulheres, especialmente as racializadas, a processos coloniais violentos que se perpetuam na atualidade.

Desse modo, enquanto a ideia eurocentrada presente no termo “mulher” toma como norma universal as burguesas brancas heterossexuais, com relação ao sexo masculino, o termo “homem” faz referência aos burgueses brancos heterossexuais e o

termo “negro” se refere a homens heterossexuais negros. Desse modo, entre os termos “mulher” e “negro” persiste a ausência da “mulher negra”, não incluída nem por “mulher”, nem por “negro” (LUGONES, 2014, p. 61), cuja mera intersecção não resolve.

Diante disso, pensar a diversidade envolve trabalhar com ferramentas como a da *interseccionalidade* (CRENSHAW, 1991; 1995), presente nas reflexões que permeiam a maior parte dos capítulos deste Volume. Este conceito, que se consolida a partir das reflexões propostas pelo feminismo negro, surge como uma forma de compreender a complexidade do mundo (COLLINS, 2020), onde raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária etc., são inter-relacionadas e moldam-se reciprocamente.

O modo de produção capitalista impõe-se sobre a totalidade da sociabilidade humana, e, em si, é também interseccional, uma vez que promove o entrecruzamento das várias relações de exploração e opressão sobre aqueles e aquelas que produzem trabalho e riqueza para outrem, explorados/as em maior ou menor medida conforme se entrecruzam estruturas de gênero, raça.

Uma reflexão que se propõe interseccional, portanto, não analisa as desigualdades apenas do ponto de vista da classe social, mas considera que vários marcadores vão orientar o grau de exploração a que determinado sujeito é submetido na divisão social, sexual e racial do trabalho.

As relações sociais que se desenvolvem no mundo do trabalho são, pois, um ponto de partida teórico relevante para visualizar como as relações de étnico-raciais e de gênero organizam os macro e micro espaços da sociabilidade humana, e como isso também se reflete na esfera da educação. É nesse sentido que os capítulos que compõem este Volume dão especial ênfase a

como meninas e mulheres, ou como negros, negras e indígenas se inserem na divisão do trabalho a partir de um lugar de subalternidade que tem sido social, racial e sexualmente estruturado, considerando as várias nuances que compõem a formação profissional de indivíduos oriundos da classe trabalhadora, de onde se origina a maior parte dos educandos da Rede Federal.

Outro aspecto que dá relevância a esta obra é o fato de que a publicação destes textos coincide com os 20 anos de edição da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e do Decreto n. 4.886/2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, cujos desdobramentos repercutiram no Parecer n. 3 do Conselho Nacional de Educação que é a base e material de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecida por meio da Resolução n° 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, e da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os textos também apontam para um balanço, uma década depois, do primeiro estudo sobre a institucionalização da Lei n°. 10.639/03 nas escolas brasileiras coordenado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012), oferecendo a(o) leitor(a) resultados e desafios a implementação de políticas de inclusão na esfera étnico-racial. Confundem-se, assim, com uma cartografia ou biografia institucional já esmiuçadas por Barbosa, Kokkonen e Sousa (2021) e Anjos *et. all.* (2015) quando se avalia a implantação e implementação políticas compensatórias e de reparação na Rede

Federal que se desdobra em ações afirmativas que visam o reconhecimento e valorização da cultura, da história e da identidade da população afrodescendente e indígena, a exemplo dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs).

Em que pese a importância destes documentos para correção do esquecimento e da memória positiva da escravidão na história do Brasil, conforme ressalta Munanga (2015), as felizes coincidências cronológicas presentes nesta coletânea oferecem a seus organizadores a oportunidade para compartilhar com o público em geral um registro da capacidade e do potencial da Rede Federal em promover uma educação decolonial e intercultural crítica capaz de superar os processos de exclusão e de reprodução de desigualdades tão presentes na sociedade brasileira, que se expressam na dualidade da formação para cidadania vs formação para o trabalho – esta última tratada como “única saída” para os povos historicamente subalternizados.

Este Volume, portanto, reúne uma série de artigos que constituem resultados de experiências e práticas que buscaram caminhos para o reconhecimento da diversidade de gênero e da diversidade étnico-racial. Pensando em agrupamentos gerais por temática, há cinco capítulos cujo foco maior recai sobre as questões de gênero; dois que discorrem sobre questões que atravessam gênero e etnia e sete que se debruçam sobre experiências relacionadas mais especificamente às relações étnico-raciais na educação.

Assim sendo, no capítulo que abre este Volume, intitulado *Que horas elas voltam?": sentidos de educação para funcionárias terceirizadas do Instituto Federal do Rio Grande do Norte*, Jacione Borges de Souza, Avelino Aldo de Lima Neto e Robério Nunes Maia partem do filme de Anna Muylaert para refletir sobre aos sentidos atribuídos à educação pelas trabalhadoras terceiri-

zadas Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Canguaretama, tendo como referencial teórico-metodológico a Fenomenologia e utilizando-se da técnica da entrevista no formato de grupo focal com cinco funcionárias. No processo, duas unidades de significação emergem: a (In)visibilidade, elemento presente nas falas das mulheres ao tratarem de si e de seu trabalho; e o Tempo, que se apresenta no embate entre escola, família e trabalho experimentado ao longo das suas trajetórias de vida, e lhes afastando da educação formal. Nesse sentido, o Capítulo aponta para a reflexão a respeito de “que horas elas [e outras] voltam [ou poderão voltar] à escola”.

Baseando-se, também, uma análise fílmica, o capítulo “*Ela fica linda quando está com raiva*”: o feminismo e sua agenda para os estudos de gênero, Maria Thaís de Oliveira Batista e Priscila Nunes Brazil propõem uma discussão sobre os estudos feministas e suas contribuições no campo dos estudos de gênero através das provocações apresentadas pelo conhecido documentário dirigido por Mary Dore, “*She’s Beautiful when she’s angry*”, que resgata as transformações do movimento de mulheres nos anos 60 e 70, nos Estados Unidos, em meio ao surgimento da Segunda Onda do feminismo. Empregando uma perspectiva militante, o capítulo nos leva a uma reflexão acerca da importância dos movimentos feministas e dos estudos de gênero no questionamento das desigualdades que estruturam a vida social.

No capítulo *Encrencas de gênero e o trabalho de psicólogas/as escolares*, Aline Rocha Bezerra, a partir de um ponto de vista decolonial, interseccional e contrahegemônico que articula gênero, raça e classe, discute como o trabalho de psicólogas escolares pode ser pensado a partir dos estudos sobre corpo, gênero e sexualidade. A autora analisa, a partir da concretude de sua atuação em

uma instituição federal de ensino que atende a cerca de 24 municípios de características rurais, e em que há grande procura por atendimentos psicológicos, as vulnerabilidades específicas dessa população de estudantes, tanto quanto aos aspectos referentes à divisão sexual do trabalho e ao racismo estrutural, como em relação às imposições de padrões por instituições familiares, religiosas e educacionais que patologizam a sexualidade considerada desviante e prescrevem a heteronormatividade e a cisnormatividade como regra. Ademais, o capítulo também traz grandes contribuições ao abordar criticamente as ofensivas antigênero, bem como a implementação do chamado “desenvolvimento das habilidades socioemocionais” no sistema educacional.

No capítulo *Relações de gênero no cotidiano escolar: saberes e experiências de jovens estudantes*, Raquel Guimarães Lins e Roney Polato de Castro voltam seus olhares para a produção de experiências escolares de gênero e sexualidade enquanto constituidoras de identidades juvenis no contexto do ensino médio integrado de uma escola de educação profissional e tecnológica, buscando refletir sobre as hierarquias e desigualdades que marcam as relações entre estudantes e destes/as com a escola, diante dos processos de enquadramento, vigilância e controle dos corpos desse grupo social. A pesquisa é parte de uma pesquisa de doutorado em educação e partiu de algumas cenas registradas entre 2019 e 2020 na referida escola, que envolvem combate ao assédio, sexismo na educação física, denúncias e resistências, cujo protagonismo recai sobre as/os estudantes. Nesse contexto de efervescência juvenil, o capítulo convida-nos a vislumbrar e analisar os processos de constituição de identidades desses jovens estudantes com a escola.

No capítulo *O virtual e o feminino: utilizando jogos para desenvolver práticas sobre questões de gênero à luz da transversalidade curricular*, Rejane Alves de Araújo nos leva a refletir sobre como mecanismos de opressão de gênero se desenvolvem no ciberespaço, especialmente no mundo *gamer*, que historicamente tem se fundamentado em um contexto imagético de subalternização das mulheres, potencialização do mito da beleza nos designers dos corpos femininos em jogos e na secundarização de suas personagens. O capítulo aponta para a necessidade da análise dos processos culturais no mundo digital a partir de uma perspectiva de gênero, propondo, para isso, uma Sequência Didática que fornece aos docentes dos ensinos médio e superior um canal de diálogo e reflexão sobre os estereótipos femininos reproduzidos no mundo dos jogos eletrônicos, constituindo-se de importante ferramenta para uma análise crítica do universo virtual, a partir da perspectiva do ciberfeminismo.

No capítulo *Coletivos estudantis e suas contribuições para a formação integral na educação profissional e tecnológica*, Andrea Procópio Lourenço e Adilson Ribeiro de Oliveira apresentam uma reflexão sobre como os movimentos e coletivos estudantis contribuem para a educação social, humana, crítica e cidadã, promovendo a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de uma formação integral e omnilateral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O capítulo se propôs a realizar uma análise dos discursos dos estudantes participantes de coletivos estudantis, buscando captar como eles mesmos visualizam o aprendizado obtido nesses espaços. Para tanto, discute os fundamentos da EPT enquanto educação integral, politécnica e omnilateral, elaborando uma crítica à educação meca-

nizada, isenta de pensamento crítico e, portanto, compatível com a sociabilidade forjada pelo capitalismo.

No capítulo *Dançando as diversidades: o desenvolvimento de uma marca de coreografias autorais com enfoque nas diversidades étnico-raciais, sexual e de gênero e de pessoas com necessidades específicas*, Lilian Lima da Silva e Mauren Lopes de Carvalho, a partir de um relato de experiência que envolve o desenvolvimento de uma metodologia inovadora relacionada à prática de dança, nos convidam a refletir sobre as possibilidades de aumento da tolerância e redução da discriminação social. Nesse sentido, o capítulo descreveu o desenvolvimento de uma marca de coreografias (Inova Dança), organizada em cinco etapas (seleção de músicas, criação das coreografias, experimento e avaliação das coreografias, edição de vídeo e protocolamento da marca enquanto propriedade industrial), que contribuiu para dar ênfase ao debate sobre diversidade de forma lúdica e integrada, gerando impactos importantes nos Núcleos do campus Realengo do IFRJ.

No capítulo *Negras e negros diante da dualidade estrutural: sentidos históricos das cotas raciais na Rede Federal*, Márcia Aparecida de Oliveira e Lericce de Castro Garzoni refletem sobre a presença de cotistas negros no Ensino Médio Integrado a partir dos desdobramentos de uma pesquisa realizada no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Passos. Resultado de trabalho desenvolvido entre os anos de 2019 e 2022 no âmbito no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), e ancorado na bibliografia que reúne elementos da história do trabalho e da educação profissional no Brasil, as autoras discutem as interlocuções entre a História Social e a História da Educação, com ênfase nas circunstâncias potencializam a presença e ação desses jovens na Rede Federal

enquanto sujeitos históricos engajados em dar continuidade à trajetória de luta de seus antepassados, bem como mudanças significativas para as próximas gerações.

No capítulo *Juventude negra, educação e ações afirmativas como reparação das desigualdades* a autora Maria Aparecida Miranda compartilha os resultados de sua pesquisa doutorado, onde aborda, por meio de um estudo de caso e análise de documentos oficiais, as percepções e narrativas dos estudantes negros sobre a implementação dos três eixos das ações afirmativas: a democratização do acesso através da reserva de vaga de corte racial, o desenvolvimento de uma formação na perspectiva afrocentrada e a permanência dos estudantes negros. O capítulo aponta para a existência de demandas e desafios enfrentados por estudantes negros nos espaços de formação considerando as possibilidades criadas a partir das políticas de ações afirmativas.

Luan do Carmo da Silva, por sua vez, aborda a maneira como a heteroidentificação tem sido organizada e utilizada nas seleções para cursos técnicos no capítulo intitulado *Notas sobre heteroidentificação nas seleções de cursos técnicos do Instituto Federal de Brasília campus Riacho Fundo (2021–2022)*. Tendo como foco as potencialidades e eventuais fragilidades do processo, o estudo indica que apesar do expressivo número de candidatos aos cursos ofertados pela instituição as vagas destinadas ao sistema de cotas vêm sendo remanejadas para a ampla concorrência e, conseqüentemente ocupadas por outros atores sociais.

O capítulo *Escrivências e produções artísticas no ensino médio: o encontro das artes visuais com os contos de Conceição Evaristo e Cristiane Sobral*, escrito por Aline Patrícia da Silva, Ana Cristina Pinto Bezerra e Lucifrance Figueiredo da Cunha, apresenta o relato de um trabalho de leitura, produção de textos e relei-

turas artísticas desenvolvido em turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Apodi, no ano de 2019. Partindo de uma perspectiva que entende a literatura como “caminho” para dialogar com a alteridade em sua profundidade e significados na busca por construir uma rede de solidariedade efetiva, as autoras demonstram como os estudantes foram conduzidos a questionar, refletir e discutir a concepção de beleza, tanto na sociedade como no universo das Artes Visuais, compartilhando suas experiências, visualidades e formas de representação enquanto produtores do fazer artístico.

Nilton Xavier Bezerra e Ilane Ferreira Cavalcante são os autores do capítulo *NEABI: um espaço de decolonialidade para potencializar a formação humana integral no IFRN*. Dedicado as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte (IFRN) e suas afinidades com a educação para as relações étnico raciais (ERER) e a concepção de formação humana integral no contexto desta educação, o estudo procura ressignificar o sentido de encruzilhada dos estudos decoloniais ou pós-coloniais latino-americanos, apontados pelas autoras como um posicionamento crítico e político que rechaça o monopólio eurocentrado das formas de pensar, fazer e viver.

No capítulo *Cultura como educação: um possível pequeno avanço decolonial no conteúdo programático da educação física do IFPA - campus Tucuuruí*, os autores Antônio Alencar Filho, Jairson Monteiro Rodrigues Viana e Olivar de Souza Martins discutem a presença da cultura corporal negra e indígena no conteúdo programático da disciplina de Educação Física no Projeto Pedagógico do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Pará, campus Tucuuruí. Com base em pesqui-

sa documental, o estudo indica que apesar de alguns avanços decoloniais, o conteúdo programático da Educação Física ofertada neste curso segue padrões de divulgação e privilégio eurocêntrico, reproduzindo discursos de “superioridade” que minimizam e desqualificam os conhecimentos da cultura corporal negra e indígena, impedindo as estudantes de vivenciar experiências significativas e positivas de afirmação destas identidades.

Por fim, no capítulo *Educação, cultura e arte na formação dos jovens: tecendo histórias e memórias do quilombo Santa Rosa*, Márcia Gardênia Lustosa Pires, Maria Eliziana Pereira de Sousa e Edilene Monteiro Fernandes apresentam os resultados das ações de extensão e cultura desenvolvidas no Instituto Federal da Paraíba, campus Campina Grande que tem como foco atividades voltadas a tornar a arte e a cultura de raiz acessíveis a todos os públicos. O objetivo do trabalho é refletir sobre a produção de material audiovisual (curtas-metragens) desenvolvidas no âmbito dos projetos “Quarentena com Arte no Laborart” e “Educando com lendas cantadas”, no que se refere a história e memória da cultura nordestina de raiz e da formação identitária dos povos originários. Com foco nas histórias da comunidade do Quilombo Santa Rosa, situado na cidade de Boa Vista, no Estado da Paraíba, as autoras apresentam situações de ensino e aprendizagem voltadas a valorização da identidade e representatividade da comunidade local mostrando sua relação com às novas tecnologias e os anseios dos jovens no contexto educativo do século XXI.

Referências

BARBOSA, X. C.; KOKKONEN, R. L. F.; & SOUSA, S. B. (2021). “Eu não consigo respirar”: racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Brasil. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. Especial, pp. 29-51, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.36524/profept.v5iEspecial.1105>. Acesso 07 out. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**. vol. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul., 1991.

_____. Race, Reform, and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law. In: CRENSHAW, K; GOTTANDA, N; PELLER, G.; THOMAS K. **Critical Race Theory**. New York: The New Press, 1995.

Collins, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

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

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa**. São Paulo: Elefante, 2019.

FONSECA, M. V.; ROCHA, L. F. R. DA. O processo de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação em Revista**, v. 35, p. e187074, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698187074>. Acesso 21 set. 2023.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>

JESUS, R. E. de; MIRANDA, S. A. de. O Processo de institucionalização da Lei n.º. 10.639/2003. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 49-72.

LUGONES, María. Colonialidad y género. ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina. **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

SANTOS, D.; HERINGER, N.; WIESE, I. R. B.; & SILVA, M. R. da. (2015). A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica indo além do tecnicismo: um estudo de questões de gênero e relações étnico-raciais nos PDIs. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 7, n 17, pp. 102–121, 2015. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/74>. Acesso 09 out. 2023.

SEGATO, Rita Laura. El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. **Estudios Feministas**, 22(2): 304, Florianópolis, mai-ago, 2014.

SILVA, Tomás Tadeu.(Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

“Que horas elas voltam?”:
sentidos de educação para funcionárias
terceirizadas do Instituto Federal do Rio
Grande do Norte

Jacione Borges de Souza
Avelino Aldo de Lima Neto
Robério Nunes Maia

Para iniciar o caminho

O filme *Que horas ela volta?*, dirigido por Anna Muylaert (2015), apresenta a trajetória de uma pernambucana que, há aproximadamente vinte anos, migra para São Paulo e torna-se empregada doméstica em uma mansão. Val, protagonista interpretada pela atriz Regina Casé, viu-se obrigada a deixar sua filha ainda pequena no Recife, sob os cuidados da família. Passam-se treze anos até que Val recebe uma ligação de Jéssica, agora adolescente, avisando que irá morar com ela.

As posições por elas ocupadas no espaço da casa de Bárbara, a patroa, não podem ser obliteradas. A película tensiona desde o início os modelos formativos da sociedade brasileira: a escolarização dos ricos (para as universidades e cargos de direção) e a do pobre (para formar mão de obra barata e servir às elites), remetendo-nos à dualidade estrutural da nossa educação (MOURA, 2007).

Jéssica é imagem do rompimento desse ciclo, pois se envereda por caminhos cujo acesso foi historicamente negado a grandes parcelas dos cidadãos, dentre os quais se encontra a sua própria mãe. Empregada doméstica em tempo integral, Val mora “no serviço” – como ela mesma diz – e, com o passar do tempo, assume a rotina da casa, conformada com o discurso da família que a “acolheu”. Com a entrada em cena de Jéssica, as posições assumidas e naturalizadas serão perturbadas.

No *Campus Canguaretama* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), encontramos mulheres, funcionárias terceirizadas, cujas trajetórias se assemelham à de Val. A partir da constatação das deficiências escolares dessas funcionárias, bem como através dos diálogos do cotidiana-

no, surgiu a pesquisa desenvolvida entre junho de 2018 e fevereiro de 2019 enquanto Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade, ofertada pelo *Campus* Canguaretama. O presente capítulo é oriundo dessa pesquisa que, por sua vez, fez parte de uma investigação mais ampla denominada *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*¹, realizada no Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

O propósito deste capítulo é desvelar os sentidos atribuídos à educação pelas funcionárias supracitadas. Nesse contexto, assumimos a educação enquanto experiência de inserção numa dada cultura, o que abarca processos formais e informais, escolares e não-escolares. Isso posto, organizamos o texto de modo que se tornem visíveis os espaços e os tempos percorridos por nós, pelas personagens do filme e pelas mulheres-sujeitos da investigação.

Inicialmente, delineamos a metodologia empregada. Em seguida, na primeira *hora*, apresentamos a personagem Val e as tensões entre visibilidade e invisibilidade dos dramas da protagonista do filme e das funcionárias terceirizadas do IFRN; na segunda *hora*, desvelamos a personagem Jéssica e a sua relação com o tempo. Esses dois momentos são marcados pelo diálogo entre as unidades de significação por nós escolhidas, as cenas e o referencial teórico. Na última *hora*, as vidas, os espaços e os tempos se cruzam. Chega o momento de imaginar um outro tipo de movimento dessas mulheres, o qual ainda nos permita, como na ficção cinematográfica, sonhar e perguntar: *que horas elas voltam?*

1 - Fomentada pela Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018 - Universal/Faixa A. Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CAAE 29258719.6.0000.5537)

A organização do tempo: o caminho metodológico

A pesquisa utilizou a Fenomenologia enquanto referencial teórico-metodológico, em seu intento de buscar “conhecer o que determinado fenômeno significa e como ele é experienciado” (BICUDO, 2011, p. 49), levando-nos a refletir sobre os sentidos apresentados pelas 05 (cinco) mulheres. Elas, que desempenham a função de Auxiliar de Serviços Gerais (ASG), foram identificadas pelos pseudônimos Ana, Bianca, Cássia, Daniela e Emília. Suas idades variam de 31 a 50 anos, quatro pararam de estudar ainda na adolescência e apenas Emília concluiu a última etapa da Educação Básica. Inspirados por Arroyo (2017), que retoma as imagens do itinerário e dos passageiros para deter-se sobre os significados das trajetórias formativas dos sujeitos, propusemo-nos a seguinte questão: que sentidos essas mulheres atribuem à educação?

A escolha pela abordagem fenomenológica justifica-se epistemologicamente por coadunar-se ao nosso interesse de descrever as experiências dos sujeitos, compreendendo e fazendo vir à tona aquilo que há de essencial nessas experiências (CRESWELL, 2010). Uma vez estabelecida a questão da pesquisa, organizamos os modos para aproximarmos da experiência subjetiva das participantes, conforme sugere Bicudo (2011). Para tanto, recorreremos a trabalhos que lançam mão da fenomenologia enquanto método na educação (NÓBREGA, 2010; BICUDO, 2011) e do cinema (DUARTE, 2006; FRESQUET, 2013; LIMA NETO; NÓBREGA, 2014; LIMA NETO, 2018), a fim de construirmos instrumentos adequados para tal aproximação.

A imersão no filme teve em vista a extração das indicações necessárias para guiar o desvelamento dos sentidos apresentados

pelas participantes. Isso se materializou na ferramenta empregada para a aproximação com o fenômeno, a saber, a *Ficha de Avaliação Fílmica*, apresentada por Lima Neto e Nóbrega (2014)². A Ficha conduziu-nos à observação do corpo nas imagens, momento ao qual se seguiu o preenchimento das categorias por nós escolhidas, a saber, educação, gênero e trabalho. Concluída essa etapa, tínhamos em mãos sentidos primeiros que nos orientaram para a elaboração do roteiro da entrevista.

Posteriormente, a película foi exibida para os sujeitos da pesquisa, e imediatamente após a exibição, foi realizada a entrevista no formato de grupo focal. O registro foi realizado em vídeo, através de câmera fotográfica digital, e em áudio, com o auxílio do gravador de um aparelho celular. Como roteiro para o grupo, foram utilizadas as seguintes questões: 1) Você acha que algumas das situações vividas pela personagem Val têm a ver com a educação que ela recebeu? Em qual ou em quais cenas você viu isso? 2) Você se identifica com alguma situação apresentada? 3) Quais são suas memórias de sua passagem pela escola? 4) Como você se sente hoje em relação à sua vida profissional? No trabalho, enfrenta dificuldades por ser mulher?

Na sequência, realizou-se a transcrição das falas. Preservamos a pronúncia original das palavras, mantendo-as voluntariamente em desacordo com a norma culta da Língua Portuguesa, com o objetivo de preservar o campo semântico subjacente ao manejo da língua, campo que está ligado, dentre outros fatores, à deficiência no acesso à educação formal. Partindo da relação entre as três categorias principais – isto é, educação, gênero e trabalho – registradas na Ficha, traçamos um paralelo com as unidades de

2 - Instrumento produzido pelo Laboratório Ver – Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento, ligado ao Grupo de Pesquisa Estesia (UFRN/CNPq).

significação oriundas da nossa interpretação das falas. Essa abordagem permitiu-nos trazer à tona duas unidades: *(In)visibilidade* e *Tempo*, que serão descritas a seguir.

A primeira hora: Vale a (in)visibilidade das mulheres

O patriarcado é o alicerce de nossa civilização (MILLET, 1970). Outros conceitos e/ou expressões das Ciências Humanas e Sociais são-lhe próximos, como *gênero*, *relações sociais de sexos*, *relações sociais de sexo*, *sistema de gênero*. Malgrado suas peculiaridades, todos compartilham a intenção de “descrever não atitudes individuais ou de setores precisos da vida social, mas um sistema total que impregna e comanda o conjunto das atividades humanas, coletivas e individuais” (DELPHY, 2009, p. 178). Pierre Bourdieu (2012) salienta que esse sistema atravessa as diversas instituições sociais, como a Família, a Igreja e a Escola, agindo sobre as estruturas inconscientes e reproduzindo a dominação masculina.

Na família, assistimos pela primeira vez à divisão sexual do trabalho, naturalizada pelas funções materna e paterna; nas Igrejas (bem como em outras instituições religiosas), é difundida uma visão pessimista sobre o feminino; na Escola, os pressupostos da representação patriarcal se transmutam nas divisões disciplinares (ciências “moles/duras”, por exemplo), sendo determinantes na representação que os indivíduos farão de suas próprias capacidades. Instala-se, assim, uma influência não somente nas escolhas profissionais, mas também na percepção de si, dos outros e do mundo.

Posto esse cenário, não é difícil constatar o fato de as mulheres terem vivido à margem do conhecimento. Entende-se, assim,

conforme registra Louro (1997, p. 17), que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito”. As tensões entre visibilidade e invisibilidade assumem uma dimensão singular em nossa argumentação. Tanto as participantes da pesquisa quanto as personagens do filme e, evidentemente, a própria experiência cinematográfica – por meio da decupagem e montagem –, põem em xeque os jogos entre o que se pode (ou não) ver e como se pode (ou não) fazê-lo.

Tal tensão aparece nas respostas à primeira pergunta disparada no grupo focal: “Você se identifica com algumas situações apresentadas no filme?”. Ana não compreendeu bem a questão, e por isso a reformulamos da seguinte forma: “Você se viu em alguma das situações apresentadas no filme?”. Ela responde: “Não é que eu me via”. A partir desse se ver ou não se ver na película – que aparece sob outras formulações nas falas do grupo focal –, outras nuances aparecerão: a relação consigo, com a família (mãe, marido, filhos) e com o trabalho. Por isso, elegemos como primeira unidade de significação a *(in)visibilidade*.

Uma separação visível entre o que é de acesso dos patrões e o que é de uso das empregadas é revelada por uma sequência do filme. Nela, Jéssica abre a geladeira e pega o pote de sorvete, o qual Val tem orientação de servir apenas para Fabinho, filho da patroa. Val, ao notar, de imediato a repreende e explica o porquê de ela não poder se alimentar dessa sobremesa.

Figura 1: Espaços delimitados



Fonte: DVD de *Que horas ela volta?* (2015)

Num plano médio, o cineasta nos remete à centralidade das três mulheres, enquadradas do torso para cima, com uma ênfase em seus olhares. São mulheres de duas gerações (Val e Bárbara são de uma geração anterior à de Jéssica) e de classes sociais diferentes (Bárbara de um lado, Jéssica e Val de outro). O enquadramento mistura essas divisões. A postura de reprovação de Bárbara é chocante: o olhar fulmina Jéssica, expressando que ali não é o seu lugar.

Ao ser perguntada se essa e outras situações vividas por Val tinham a ver com a educação por ela recebida, Cássia diz que “Ela não tava na casa dela. Ela tava trabalhando. Ali ela tinha que se comportar como fosse a empregada, não a patroa”. O espaço de cada mulher, na imagem, fica tão demarcado quanto o é na fala de Cássia. Ao mesmo tempo, a formulação da frase nos leva a crer que esse lugar não é natural: “Ali ela tinha que se comportar como [se] fosse a empregada”.

Já Ana responderá: “Eu acho que sim. Porque a menina, assim... ela era inteligente, né? Não sei o que dizer dessa parte aí”. A manifesta dificuldade em responder uma pergunta acerca da educação de Val revela-nos um outro aspecto: ao responder, Ana desloca a

resposta para Jéssica – esta, sim, mais diretamente marcada pela educação recebida. Assim, sem saber “o que dizer dessa parte aí”, Ana responde à questão: a educação – em sua multiplicidade de percursos, formais ou informais, escolares ou não-escolares – está conectada diretamente às situações da vida da trabalhadora.

Sobre esse contexto, Daniela afirma: “tem gente que não estuda e tem limite nas coisas”. Já Emília diz: “Também acho que já vem dessa educação dela mesma”. De certo modo, notamos uma interiorização da dominação, tanto em Val quanto nas entrevistadas. A assunção do discurso do opressor pelo oprimido, perpetuando a dominação, é própria da ação da ideologia enquanto componente indissociável das sociedades (DESOUZA FILHO, 2016). Nas falas de duas das entrevistadas, pode-se identificar o desejo de respeito em relação a seus postos de trabalhos, quando Ana comenta que “não queria que a filha da empregada... não participasse de tudo, né? Eu achei assim, estranho. Eu não achei certo, né?!”. Emília acrescentou: “Porque no que a gente trabalha num pode ter contato com o que eles têm, né?”. É possível perceber certa surpresa na fala da Ana, que relatou nunca ter vivido esse tipo de experiência. Estar e não estar ali; estar, mas fingir não estar, fazendo de conta que é invisível.

Para essas cinco mulheres, a relação com o trabalho se deu bem cedo. Todas experimentaram o trabalho doméstico, isto é, aquele “conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 257). Todas, igualmente, passaram por ocupações informais. Quando perguntadas se as dificuldades relatadas estão associadas ao fato de serem mulheres, elas revelam, de um lado, aspectos re-

ferentes aos trabalhos “pesados” e, de outro, as duplas ou triplas jornadas de trabalho diárias.

Sobre a relação dos gêneros com o tipo de labor em foco, afirma Ana: “A mulher consegue tomar conta de casa, tomar conta de filho, fazer compra e o homem não consegue fazer isso. [...] Fazer o que nós mulheres fazemos, tem homem que não consegue, jamais”. A primeira participante esboça uma espécie de especificidade do feminino, que aparecerá em outras falas, como na de Daniela: “Tanto a mulher quanto o homem tem dificuldade em algumas coisas. [...] As mulheres são mais guerreiras”. Emília diz que, antes de se dirigir ao IFRN, já deixa o almoço pronto. Ao voltar para casa, ainda trabalha: “Às vezes vou lavar roupa, fazer janta. Tudo isso. A gente manda fazer uma coisa [e o homem diz] “Ai, eu tô cansado!”. A gente (mulher), tem mais força, mais vontade de fazer as coisa”.

As múltiplas jornadas de trabalho aparecem associadas a uma certa romantização do feminino, expressa na suposta capacidade “natural” da mulher de gerir uma grande quantidade de atividades e numa vontade hercúlea. Na verdade, esse fenômeno é uma das formas ideológicas de apropriação da sua força de trabalho, da qual se beneficia o patriarcado, uma vez que os atos de “manutenção do lar e da educação dos filhos são atribuídos exclusivamente às mulheres. Os homens podem legitimamente pretender escapar deles” (HIRATA; ZARIFIAN, 2009, p. 251).

Cabe quase exclusivamente às mulheres equalizar a difícil logística entre as tarefas familiares e as profissionais, o que caracteriza o “modelo de conciliação” (HIRATA; KERGOAT, 2007). Apesar do sofrimento inerente a essa conciliação, Cássia lembra, contente, da época em que trabalhou no corte da cana de açúcar: “Era bom. [...] Era um serviço pesado, mas eu gostava. Era diverti-

do! Eu num queria perder um dia". A participante extrai da penosa experiência um pouco de dignidade e satisfação.

O esforço físico exigido pelos antigos vínculos laborais, mas também pelas atividades domésticas, igualmente inerentes ao cotidiano de Val, remete-nos ao cansaço acarretado por profissões precarizadas, nas quais estão inseridos cidadãos de classes baixas. O trabalho informal, caracterizado, dentre outras questões, pela ausência de registro na carteira de trabalho, é frequentemente marcado pelas jornadas exaustivas e pela violação da dignidade humana, trazendo implicações para a constituição dos sujeitos (TORRES; BENDASSOLLI; COELHO-LIMA; PAULINO; FERNANDES, 2018).

Essas consequências subjetivas revelam-se na fala das entrevistadas, para quem esse cansaço aparece como um fator decisivo no que concerne ao abandono dos estudos. Sobre isso, Cássia salienta: "Agora já depois de casada, já mãe de filho, voltei a estudar de novo. Aí também trabalho demais, cansada, aí... saí.". Apesar de gostar dos estudos, ela não teve como perseverar. Os motivos para isso, porém, não são claros. Evidentemente, a estafa é um determinante corporal importante a ser observado.

Todavia, outro aspecto é ignorado ou não revelado pelas entrevistadas em suas falas, mas latente na nossa interpretação: a imagem da "super-mulher", presente nos posicionamentos por elas assumidos. Essa imagem se alicerça sobre o mito do amor materno tal como o compreende Badinter (1985), uma vez que naturaliza e torna normal o sacrifício em favor dos filhos, o que não ocorre sem a concomitante deterioração da subjetividade feminina. Esse processo, porém, tal como todo mecanismo ideológico, é invisibilizado. A fadiga é tomada como consequência inevitável da (boa) maternidade. O mascaramento operado pela divisão sexual do tra-

balho extrai tanto a força dessas mulheres que, no fim das contas, o que resta é o apagamento de si como troféu.

A segunda hora: o tempo de Jéssica

Ao solicitar a descrição de suas memórias escolares às entrevistadas, uma resposta nos chamou atenção. Não obstante todo o esgotamento relatado na seção anterior, sorrindo e com ar de contentamento, Cássia manifesta seu apreço pelo estudo e pela leitura: “[...] Quando você tava lendo [as questões disparadoras do grupo focal] eu tava acompanhando primeiro que você”.

Simultaneamente, uma determinada visão acerca da realidade é marcante em suas falas – algo difícil, mas que deve ser enfrentado com a coragem que todas possuem –, e é no interior dela, de modo sutil, que emergem os sentidos atribuídos aos trajetos educativos. A referência à divisão do tempo entre a dedicação à escola, à família e ao trabalho é frequente, gerando, em todos os casos, obstáculos para o prosseguimento da escolarização. Nessa direção, elegemos o *Tempo* como unidade de significado desta seção, pois foi no embate cotidiano com ele que a relação com a educação se revelou.

O abandono da escolarização formal foi motivado pela falta de interesse pelo estudo, a dificuldade no aprendizado, a necessidade de promover o sustento da casa ou a imposição do marido. Nessa direção, Bianca afirmou: “Eu não estudei porque eu não quis. Não gosto de estudar. [...] Me dá logo uma dor de cabeça. Não tenho interesse”. Todas sorriram após essa fala. Essa referência somática – a dor de cabeça – é bastante significativa. Como veremos posteriormente, a educação é um processo eminentemen-

te corporal, e os sujeitos da educação, como todos os outros, são “totalidades humanas corpóreas” (ARROYO, 2017) – aspecto não raro negligenciado nos processos educativos.

Já Cássia relata o seguinte: “eu não estudei porque, nova demais, minha mãe botou logo eu pra fazer as coisas... [...] Casei nova demais. Aí o marido com ciúmes tirou eu da escola. Aí, agora já depois de casada, já mãe de filho, voltei a estudar de novo. Aí também trabalho demais, cansada, aí... saí”. “Nova demais”, a mãe a retira da escola; “nova demais”, ela casa, mas o marido impede a continuidade da formação; “depois de casada, já mãe”, deixa uma outra vez a instituição. Mãe, marido e filho se alternam como figuras que impedem seus estudos, apesar do seu interesse por eles.

No mesmo contexto, Daniela caracteriza do seguinte modo a sua desistência escolar: “No trabalho mesmo eu estudava [...]. Só que aí foi o período que meu filho começou a se envolver com coisas que não devia e eu tive que... Esse tempo que eu dedicaria ao estudo tava faltando na educação dele. Desisti. Me decidi, só no trabalho e ser mãe”. O emprego e a maternidade são dois dos grandes desafios dela e das outras mulheres. Assim sendo, não poderíamos jamais dizer, sobre Daniela, que ela “só” trabalha e é mãe, entendendo o “só” como advérbio. Na verdade, é enquanto adjetivo que esse vocábulo poderia ser compreendido: ela era sozinha.

Nesse último registro, acompanhado pelas lágrimas da entrevistada, imaginamos o sentimento de culpa pelo qual muitas mães são atravessadas – como se, ao trabalhar e/ou estudar, ela negligenciasse a educação do filho em prol de sua própria formação. Esse fenômeno, na verdade, é uma das manifestações mais atroztes do patriarcado: ele é capaz de introjetar psiquicamente o dever do acompanhamento diuturno dos filhos. Nesse contexto, Badinter (1985, p. 178), ao comentar o processo históri-

co e social de constituição da maternidade no Ocidente, afirmará que “o século XX transformou o conceito de responsabilidade materna no de culpa materna”.

Trata-se de um fenômeno recorrente entre as participantes. Bianca, por exemplo, quando perguntada sobre a identificação com alguma situação vista no filme, relata, entre lágrimas, que viveu a experiência de ter que trabalhar e deixar os filhos com alguém: “Meus filho ficar abandonado. [...]. Eles passando aperto e eu lá, sem poder fazer nada. [...] Minha mãe não cuidava. O pai deles também não ligava, bebia. [...] Aí eu tive que abandonar meu emprego [...] pra poder tomar conta deles”. Inversamente, Daniela não teve com quem deixar os sete filhos: “Da minha parte eu me identifiquei de criar os filhos sem pai. Que eu sei que realmente é... Que eu criei sete sem pai. E realmente tive que desdobrar pra trabalho e em nenhum momento deixei de cuidar deles”.

Ambas manifestam uma anulação de si em prol da criança. Quando as eventualidades do cotidiano exigem um equacionamento entre a profissão e a maternidade, exigindo das mulheres-mães uma decisão, o modelo de conciliação evocado por Hirata e Kergoat (2007) é posto à prova. Ainda conforme Badinter (2011, posição 1970), “o espectro da mãe má se impõe a ela tanto mais cruelmente quanto inconscientemente ela interiorizou o ideal de boa mãe. Nessas provações conflituosas, a mulher e a mãe sentem-se igualmente perdedoras”.

Nesse sentido, entendemos diferentemente as escolhas feitas pelas participantes da pesquisa. A maioria de suas falas estão atravessadas, em um momento ou outro, por um “gostar” ou “não gostar” da escola, o que nos remete, dentre outras questões, ao modo como o dia a dia do ensino e da aprendizagem as afetava. Para essas pessoas, a articulação entre “saber sensível” e “saber

cotidiano” é fundamental. O desejo de Jéssica, por exemplo, foi despertado pela influência de um professor de História, semelhante ao que vivenciou Ana com sua professora de Matemática:

Quando eu estudava eu ainda era adolescente, tinha uma professora que [...] gostava muito de mim, e eu já trabalhava em casa de família. Ela falou assim: [...] você promete [que], se você passar, você vai continuar? Você não vai desistir? Eu disse: prometo. Eu prometi, né?! Mas não cumpri. Porque, assim, era difícil.

Ela nos relata isso entre sorrisos, que logo se transformam em seriedade ao explicar as razões da dificuldade em sustentar a promessa:

A gente chegava ainda ia pegar ônibus pra ir pra casa, casa de família, as patroas... é... tinha que cuidar de filho. Pra mãe, tomar conta da casa, aí eu desisti. Aí, depois de casada voltei a estudar, mas o meu esposo não permitiu que eu terminasse. Ele botava meus filho pra fora e eu tive que deixar de estudar de novo, porque, tipo assim, fui obrigada.

Estamos diante de “corpos de trabalho” (ARROYO, 2017, p. 263). As falas indicam, com cruel nitidez, que os itinerários profissionais não podem ser desconsiderados ao vislumbrarmos os sentidos da educação para os sujeitos em questão, notadamente no que diz respeito à fadiga que os atinge, sendo esse um dos principais impeditivos da volta à escola. Entre os relatos, é possível notar intenções de retorno aos estudos, como registra Emília: “Eu concluí, né, o terceiro ano... Eu penso em fazer um curso. Eu fiz o curso técnico. Num terminei de conclui ele, não”. Bianca, por sua vez, está satisfeita com a escolha pela interrupção do processo formal de educação: “Eu não estudei porque eu não quis. Não gosto de estudar.”

Vale a pena salientar que as menções à extenuação nunca se dirigem aos cuidados com os filhos ou netos. Diante dessa percepção, os sofrimentos de Bianca e de Daniela nos lançaram à descoberta feita por Val, no filme, sobre a existência de seu neto. Ela encontra a foto de um garotinho entre os livros da filha. Num plano médio, dispendo Jéssica de perfil, o cineasta, no enquadramento, deixa-nos à vista a metade da nova casa de Val e Jéssica e as casas do subúrbio paulistano. Olhamos para a moça na mesma posição que a sua mãe a olha. Aguardamos, ansiosamente, uma resposta à pergunta: “quem é esse menino?”. Nesse instante, o tempo parece retornar: a angústia de Jéssica face à pressão de Val faz com que sejamos impelidos imediatamente à biografia desta última, no primeiro tempo do movimento migratório.

Figura 2: O tempo retorna



Fonte: DVD de *Que horas ela volta?* (2015)

Jéssica cede e confirma que o menino na foto é seu filho, Jorge. Ele ficou em Pernambuco para ser criado pela família. Em face da escolha de Jéssica, que, ao contrário de Fabinho, é aprovada no vestibular – dinamitando, assim, o destino pré-fixado aos pobres – Val se propõe a cuidar do neto. O mesmo sentimento é compartilha-

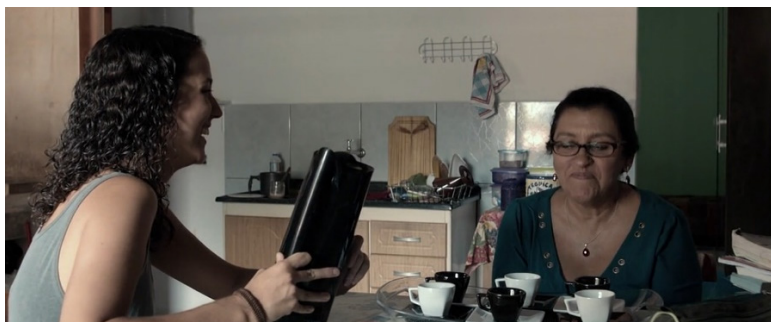
do por Daniela: “Também crio meus netos, que é coisa mais linda da minha vida”. Tal fenômeno é sublinhado por Hirata e Kergoat (2007), que chamam a atenção para a experiência da “delegação” enfrentada por domésticas migrantes em países capitalistas. Esse tipo de vínculo provoca rupturas nas relações entre mãe e filhos pois, regularmente, estes últimos ficam sob cuidados das avós, irmãs ou cunhadas, acarretando o traumatismo inevitável dos filhos – e, nós acrescentaríamos, também para a mulher.

Para não concluir, que horas elas voltam?

Nesse momento, voltamos o olhar para uma última imagem da película. Val presenteia sua patroa, aniversariante, com um conjunto de xícaras e uma garrafa térmica. Para a empregada, aquele era o melhor a ser oferecido. Bárbara, por sua vez, ao receber o presente, agradece falsamente e diz à Val para guardá-lo, pois seria usado em uma ocasião especial. A empregada leva-o para a cozinha e lá fica, arrumando cuidadosamente as xícaras. No entanto, na bandeja não cabiam as seis xícaras com a garrafa. Algo deveria ficar de fora.

Na festa de aniversário oferecida por sua patroa, os convidados pedem um café. Toda preocupada, Val vai à cozinha e serve o café no presente oferecido à Bárbara – afinal, se tratava de “uma ocasião especial”. Porém, a patroa pede que ela não sirva o café nessas xícaras. Essa cena é retomada no final do filme. Ao pedir demissão, Val vai para a casa que alugou para morar com Jéssica, e carrega consigo o conjunto. Retira-o da caixa, coloca-o sobre a mesa e começa a montá-lo, alternado as cores. Contento, chama sua filha para ver a beleza daquelas xícaras.

Figura 3: Um outro tempo, um outro espaço



Fonte: DVD de *Que horas ela volta?* (2015)

Agora, o cheiro de café toma conta do cenário. Elas estão em casa e as horas poderão ser reorganizadas ao seu modo. Os sorrisos estão nos lábios. De fato, aquele estojo jamais completaria uma forma exata para um certo padrão. As xícaras remetem-nos às relações sociais de classe, gênero e etnia. Por outro lado, é importante ressaltar que as transformações trazidas pelo encontro de Val e Jéssica subvertem a lógica pré-existente, pois é na nova casa, nesse novo espaço e num novo tempo, que a diferença se encontra e faz do reencontro de mãe e filha um outro jeito de ser família, de mostrar a própria existência, de ser visível: “Vai Jéssica, vai pegar teu filho! Eu pago a sua passagem!”, é o que afirma Val no fim do filme.

As mulheres terceirizadas do IFRN/*Campus* Canguaretama nos revelaram ser a sobrevivência a principal justificativa apresentada para a permanência no trabalho. Nesse sentido, na perspectiva do fenômeno investigado, manter a casa está acima da necessidade da própria educação. Elas ainda consideram a idade um fator negativo para insistir nos estudos, agravada pelo cansaço quando se leva em conta as múltiplas jornadas de trabalho.

Percebemos que falta a essas mulheres a motivação para o engajamento num possível retorno os estudos. O desinteresse é

consequência da soma de fatores apresentados ao longo do texto. Desse ponto de vista, a construção de propostas para conduzir esses sujeitos à busca pela continuidade da educação e permanência na escola implica em um apanhado de ações conjuntas que consigam suprir o atendimento do sustento da família – leia-se atendimento escolar em tempo integral para os filhos, aliado a uma modalidade de emprego que permita uma flexibilidade no horário. Ou seja, políticas públicas atentas à clivagem de gênero são imprescindíveis para garantir o direito à educação das mulheres e, portanto, à cidadania.

Enquanto isso, continuaremos a olhar para essas mulheres – algumas “mais Val”, algumas “mais Jéssica” – e mobilizar estratégias que nos permitam saber, de fato, a que horas elas voltarão à escola.

Referências

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BADINTER, Elizabeth. **O conflito**: a mulher e a mãe. Trad. Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BICUDO, Maria A. Viggiani. **Pesquisa Qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELPHY, Christine. Patriarcado. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

DESOUZA FILHO, Alípio. **Tudo é construído! Tudo é revogável!** A teoria construcionista crítica nas ciências humanas. São Paulo: Cortez, 2016.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

FRESQUET, Adriana M. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Phillipe. Trabalho (conceito de). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009.

LIMA NETO, Avelino A.; NÓBREGA, Terezinha P. Corpo, cinema e educação: cartografias do ver. **Holos (Natal)**, vol. 5, p. 81-97, 2014.

LIMA NETO, Avelino A. **O cinema como educação do olhar.** São Paulo: LiberArs, 2018.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MILLET, Kate. **Sexual politics.** New York: Doubleday, 1970.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos (Natal)**, Ano 23, Vol. 2., 2007.

NÓBREGA, Terezinha P. **Uma Fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

QUE horas ela volta. Direção: Anna Muylaert. Paris Filmes, 2015. DVD (114 min.), color.

TORRES, T. L.; BENDASSOLLI, P. F.; COELHO-LIMA, F.; PAULINO, D. S.; FERNANDES, A. P. F. Representações sociais do trabalho informal para trabalhadores por conta própria. **Subjetividades**, v. 18, p. 26-38, 2018.



**Coletivos estudantis e suas
contribuições para a formação integral
na educação profissional e tecnológica**

Andrea Procópio Lourenço
Adilson Ribeiro de Oliveira

Ponto de partida: inquietações profissionais na formação das juventudes e a contribuição dos movimentos estudantis para uma educação emancipadora

A construção das identidades das juventudes na contemporaneidade se apoia no fato de os jovens escolherem as características com as quais querem ser reconhecidos, na concepção de Martins e Carrano (2011), sem desconsiderar, claro, os condicionamentos sociais, mas observando que heranças familiares e institucionais são diluídas nas experiências e trajetórias pessoais desses jovens. As sociabilidades e as práticas coletivas possibilitam essa construção da identidade, demarcam territórios e possibilitam a autonomia, uma vez que “permitem a eles e elas transformarem esses mesmos ambientes ressignificando-os a partir de suas práticas específicas.” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45). Dessa forma, a escola de Ensino Médio, como um espaço juvenil, sofre essa mesma transformação, principalmente quando nos referimos a escolas em que se inicia a formação para o trabalho. Ao optar por um curso de formação profissional já no Ensino Médio, quando os jovens têm em torno de 15 anos, inicia-se também a construção de uma percepção de si próprio enquanto sujeito inserido e atuante em uma sociedade. Assim, considerando as realidades das juventudes, suas relações sociais e a forma como se organizam nos ambientes escolares, buscando representação e lugar de fala no processo de aprendizagem, acreditamos que os movimentos estudantis, como os coletivos, influenciam na formação social e humana dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contribuindo assim para uma formação integral, omnilateral.

Nosso interesse por essa temática nasce das experiências e observações profissionais construídas por muitos anos de atuação na Educação Profissional e Tecnológica, em um projeto de educação profissional verticalizada, que reforça nossa percepção como profissionais da educação de que a formação para o trabalho não perpassa somente o campo da aprendizagem técnica, mas também e essencialmente a formação integrada, omnilateral, ou seja, a formação do sujeito como ser crítico, histórico, socialmente e cognitivamente constituído, envolto em um processo formativo que lhe possibilita ter uma percepção crítica das dimensões formativas de um sujeito e de uma sociedade, ou seja, trabalho, ciência e cultura.

Nesse contexto, propomos fazer uma reflexão a partir da análise dos discursos dos alunos participantes de coletivos estudantis, identificando a percepção deles a respeito das aprendizagens obtidas com os grupos em que estão envolvidos e do seu papel enquanto sujeitos sociais. Nossa aposta é a de que as relações desenvolvidas dentro do contexto escolar, em grupos que buscam aprendizagens a partir da valorização de suas próprias experiências e reconhecimento das experiências do outro, discutindo questões historicamente estruturadas, carregadas de subjugação, preconceito e discriminação, como o racismo e a misoginia, permitem a esses jovens serem sujeitos participativos do seu processo de formação na educação profissional e da transformação da sociedade em que estão inseridos, desconstruindo a concepção de uma educação engessada e de hierarquias, dando a eles poder de fala, escolha e capacidade crítica e questionadora ao que lhes é apresentado, minimizando o caráter segregador estruturado em nossa sociedade e que é representado também dentro da escola.

Para que o interlocutor destas nossas reflexões possa dialogar conosco por meio de diversos vieses que a constroem, inicialmente nos dedicaremos à contextualização de alguns aspectos históricos e conceituais em torno da Educação Profissional e Tecnológica, ainda que de forma concisa, em função do caráter do texto, prosseguindo com abordagens que têm observado as juventudes e seu papel participativo na transformação social, para enfim fazer uma análise dos discursos dos jovens envolvidos nos coletivos, suas concepções a respeito de questões abordadas pelos coletivos, como o feminismo e o racismo, além da visão deles próprios sobre a formação humana, participativa e autônoma que as relações, trocas e aprendizagens dentro dos coletivos podem proporcionar.

Concepções acerca da Educação Profissional e Tecnológica e os sujeitos foco dessa formação: a juventude

Antes de qualquer análise que se possa fazer a respeito de uma educação integral, politécnica e omnilateral, é necessário entendermos melhor de onde partem esses conceitos e os arranjos históricos e sociais nos quais eles surgem e se desenvolvem. Nesse sentido, uma primeira observação a se fazer diz respeito ao fato que educação e trabalho são atividades de natureza essencialmente humanas. Antes de o trabalho se tornar uma necessidade econômica, ele foi parte essencial do processo de evolução do homem perante sua própria relação com a natureza, ou seja, o homem, por meio da sua capacidade de raciocínio, memória e aprendizagem, interfere na natureza de forma a transformá-la em seu próprio benefício. Em outros termos, conforme tão bem nos explica Saviani (2007),

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Em comunidades primitivas, prevalecia o que é chamado de “comunismo primitivo”, ou seja, era no próprio processo de produção que se aprendia e se ensinava, a apropriação da terra era coletiva e tudo era feito em comum. No entanto, o desenvolvimento da produção levou à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra, provocando a divisão dos homens em classes, ou seja, a aristocracia, que deteve as propriedades privadas, e os que precisavam da terra da aristocracia para trabalhar e gerar seu sustento, os escravizados (SAVIANI, 2007). Como a educação se fazia no trabalho, com a divisão social dos homens em classes, a educação também acabou sendo dividida. Assim, como a aristocracia vivia do trabalho dos outros, eles não se educavam mais no trabalho e, tendo todo o tempo livre, surgiram novos interesses de aprendizagem centrados em atividades intelectuais. Os escravizados e seus filhos permaneceram com sua formação no próprio trabalho.

Nessa lógica, a divisão da educação para o trabalho se manifestou de duas formas: a primeira, na oferta de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; e a segunda, que distribuía os educandos internamente conforme sua origem social, pois em função dela se determinariam as “atribuições” sociais para as quais se desti-

navam. Desse modo, em consequência, a dicotomia na educação profissional se concretiza a partir do momento em que a educação se divide em uma educação crítica, pensante, e educação mecanizada, em que as ações são apenas repetidas e não envolvem pensamento crítico, ou seja, uma educação única e exclusivamente para o trabalho. Tal viés da educação surge para atender aos anseios da sociedade capitalista, que vê na, classe trabalhadora, parte do processo para a obtenção do lucro e do capital, cada vez mais potencializados.

Conseguimos visualizar que a maior parte da sociedade capitalista hoje é composta de mão de obra que serve ao capital. Assim, não é difícil entender que a educação ofertada nos dias de hoje, mesmo que tenha sofrido muitas mudanças com o passar do tempo, ainda é produto do arranjo social em que estamos inseridos e que foi se concretizando com o desenvolvimento e fortalecimento da sociedade capitalista. “Na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem tornando-se ‘essencial’ à sociabilidade humana. Precisamente por isso, seu caráter classista agudiza-se”. (MOURA, 2015, p. 1059).

A par de toda essa discussão, estamos certos de que muito se avançou na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil nos últimos 20 anos, no entanto, apesar de se ter alcançado uma grande parte da população brasileira, a educação profissional ofertada ainda permanece desvinculada em partes de uma formação integral. Entretanto, apesar do ideal inovador do modelo de educação profissional que hoje se aplica no Brasil nas instituições públicas federais - os Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica - Ciavatta (2014) afirma que não é possível aplicar uma educação politécnica inspirada em sociedades socialistas

em uma sociedade de modelo econômico amparado no capital, uma vez que as relações de trabalho - na sociedade capitalista - são baseadas no lucro, na hegemonia do capital, e a educação não será, nessa sociedade, equalitária, ou seja, a concepção de qualidade da educação será sempre ambígua em uma sociedade de classes, interposta ao consumo e ao mercado de trabalho.

Ora, vivemos em uma sociedade capitalista, com sua própria cultura, organização social e econômica e, inseridos nessa realidade, fica muito difícil fazer uma educação completamente equalitária e de qualidade para toda a população. No entanto, é necessário ao menos caminhar nessa direção. Para isso, é necessário proporcionar ao cidadão, além da formação para o trabalho, “o direito a uma formação humana, completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 02). A autora ainda sugere alguns pressupostos para se alcançar uma formação integrada e humanizadora, de acordo com a realidade e as possibilidades do nosso sistema educacional. Entre eles, está a articulação da instituição com alunos e familiares, além da transformação do exercício da formação integrada em uma democracia participativa. Ou seja, a instituição precisa ter consciência de que não se faz educação integrada com autoridade. É preciso, além de considerar os conhecimentos que os próprios alunos possuem e como eles se veem e se reconhecem, também a forma como eles se relacionam com o mundo fora da instituição, ou seja, as possibilidades de inserção social e laboral com que cada um se depara, além do conhecimento ofertado pela instituição, sem autoritarismo ou metodologias e currículos engessados. Estamos nos referindo aqui à construção do sujeito como ser social, que é ao mesmo tempo igual enquanto espécie, mas diferente em suas especificidades

como ser humano único e, principalmente, com relação aos diferentes meios em que estamos inseridos.

A juventude se manifesta de forma distinta em cada estrato socioeconômico e é vivenciada de forma muito heterogênea em cada tempo e em cada espaço. Por esse motivo, vê-se a necessidade de se incorporarem outros enfoques de análise desse grupo, não se restringindo somente aos biológicos e psicológicos. É como cada grupo social lidará com a diversidade e com as vivências em comum, em determinado tempo histórico, que irá representá-lo. Assim, é importante ter o cuidado, ao se considerarem as características partilhadas, de não dar alimento a conceitos enraizados sobre a juventude, conforme alerta Dayrell (2003), quando menciona que é senso comum considerar os jovens como inconstantes em função do momento de transição da vida infantil para a vida adulta, de um “vir a ser”, negando as ações do presente do jovem e as questões que eles expõem.

Muitos outros autores também já trataram dessa ótica de problematização e preconceito a respeito das juventudes, conforme Abramo (2007) aborda, pois existe uma grande dificuldade de considerar os jovens além da concepção enraizada de um “problema social”, por uma dificuldade em ver estes sujeitos como agentes participativos ativamente na sociedade, capazes de formular questões-problemas e de propor ações significativas dentro das relações sociais, uma vez que essas questões-problema demonstram justamente o início de uma visão crítica e autônoma sobre o todo em que estão inseridos.

Na Sociologia Funcionalista¹, a juventude é baseada no conceito de categoria de análise, conforme nos mostra Abramo (2007),

1 - Fundado por Emile Durkheim, o funcionalismo foi adaptado para vários campos do conhecimento e seu objetivo principal é estudar as ações coletivas, pressupondo a interdependência entre os elementos de uma estrutura social, buscando

quando o sujeito passa por um momento de transição no ciclo da vida, “dramático” no quesito de socialização, entendendo sua posição dentro de uma sociedade, por meio da interiorização ou refutamento de elementos culturais como valores, normas e comportamentos. O autor defende que é nesse processo que as “falhas” tornam-se motivo de preocupação social, quando o jovem deixa de se integrar aos moldes concebidos pela sociedade e passa a questioná-los.

A compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais e que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais, produzindo conhecimento, permite-nos entender como se dá a concepção de formação humana integrada, constituída pelo trabalho, pela ciência e pela cultura. O trabalho enquanto realização inerente ao ser humano e como prática econômica (modo de produção); e a ciência enquanto conhecimento produzido pela humanidade e a cultura, correspondente aos valores, éticos e estéticos, são orientadores das normas de conduta em dada sociedade (RAMOS, 2014).

ordem e constância, sendo eles: o cultural, o social e a personalidade. “A sociologia funcionalista norte-americana produziu intensamente estudos e debates a respeito das ações coletivas da juventude, num arco amplo de interpretações, tanto no enfoque da anomia como no da inovação e ajuste.” (ABRAMO, 2007, p. 81)

As representações sociais dos jovens acerca da sua vivência social e o papel dos coletivos estudantis em sua formação integral

As interpretações que os sujeitos criam nas trocas, conversas e interações sociais são fruto de significados construídos a partir das representações sociais. Com o intuito de investigar de que forma essas interações comunicativas se relacionam com a Psicologia Social, Moscovici buscou, por meio da Teoria das Representações Sociais, explicar o mecanismo pelo qual um conhecimento científico é remodelado para se encaixar nas concepções de valores e regras sociais preexistentes (MOSCOVICI, 2007).

As representações dizem respeito à construção de saberes sociais e, portanto, envolvem dimensões cognitivas, afetivas e, evidentemente, sociais, de acordo com Guareschi e Jovchelovitch (1995). Para esses autores, a construção da significação simbólica envolve conhecimento e afeto, pois o ato de o sujeito se empenhar para dar sentido ao mundo também envolve sentimento e emoção. “Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 20). As representações sociais circulam onde existem as relações sociais, ou seja, onde as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir, ou quando estão expostas aos meios de comunicação, às instituições e à herança histórico-cultural de suas sociedades, nas ruas, nos canais formais e informais de comunicação social, nos meios de comunicação em massa, nos atos de resistência e nos movimentos sociais ou em qualquer lugar social - tal como nos coletivos estudantis.

Nesse sentido, é importante compreender que as representações sociais sobre raça e gênero, temáticas discutidas nos coleti-

vos em observação, em algum momento da história, tornaram-se familiares ou foram aceitáveis para determinado grupo social. Sendo assim, a escravidão² ou a construção de uma cultura social que coloca o homem em um patamar superior em relação à mulher na hierarquia social, o patriarcado, foram vigentes durante muito tempo no pensamento e costumes de grande parte da sociedade. Ainda hoje encontramos enraizados em nossa sociedade uma resistência às políticas públicas que têm como objetivo equilibrar as oportunidades para todos, mesmo após mais de 100 anos da abolição da escravatura, conquistada pela resistência dos escravos durante o século XIX, e aproximadamente há 100 anos da obtenção do direito ao voto pelas mulheres no Brasil - as quais vêm conquistando espaços e direitos que antes eram concedidos apenas aos homens. Essa resistência fundamenta o surgimento frequente de coletivos estudantis com princípios e ações voltados para tais temáticas.

É de conhecimento comum que a sociedade brasileira ainda carrega dívidas em relação aos grupos mencionados e, em função da desigualdade social acentuada, podemos perceber isso nos resultados de pesquisas oficiais, tais como as promovidas por órgãos governamentais, como o IBGE, nas nossas próprias vivências sociais, nas políticas públicas afirmativas, como o sistema de cotas em concursos públicos e de acesso às universidades, entre outras. Nossa sociedade ainda é permeada pela desigualdade social, pelo colonialismo, pelo conservadorismo, pelo machismo, pelo patriarcado e pelo racismo, portanto é es-

2 - O próprio termo sinaliza a emergência de determinadas representações em detrimento de outras: "escravidão" remete à ideia de "condição", evidenciando uma naturalização da "escravização", que, por sua vez, remete à ideia de "ato" ou "efeito" de escravizar. Evidentemente, são duas opções terminológicas que indicam efeitos discursivos que não são inocentes e se assentam nas representações sociais que orientam a escolha por um ou por outro.

sencial discutirmos essa herança em uma formação integral e, ainda, conseguir que os estudantes percebam como essa herança se manifesta à sua volta e como podem transformar essa realidade, como sujeitos sociais que são.

Para consolidar essas nossas reflexões, aqui, amparamo-nos em uma pesquisa mais ampla³, em que propomos dialogar com estudantes matriculados em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que têm a organização e um viés pedagógico que mais se aproximam hoje, no Brasil, de uma formação completa, integral e omnilateral, baseada na política de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). Sabemos que a realidade ainda é distante do que as políticas propõem, mas uma vez que já temos diretrizes, adaptar a prática se torna um pouco mais possível, a nosso ver. Na pesquisa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, objetivamos analisar as representações sociais emergentes nos discursos desses jovens, procurando compreender como se dá a constituição dos coletivos juvenis dentro do ambiente escolar e suas contribuições para uma formação integral. Esses jovens têm a faixa etária entre quinze e dezoito anos, em sua maioria, e por própria iniciativa fundaram o coletivo antirracista *Aya Sankofa*⁴ em 2019, e o coletivo feminista Maria Quitéria, em 2020.

3 - A pesquisa "Coletivos estudantis e formação integral na Educação Profissional e Tecnológica: entre constituição, representações e memória - um estudo de caso dos coletivos no IFMG - Campus avançado Ipatinga" está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMG).

4 - O símbolo *Aya* faz parte de um conjunto de símbolos africanos conhecidos como Adinkra, dos povos Akan, grupo linguístico da África Ocidental que prevalece nos países Costa do Marfim, Togo e Gana. As formas da imagem do símbolo *Aya* retomam uma samambaia e está relacionado a resistência e superação. A palavra *sankofa* é proveniente da língua twi ou axante, sendo composta pelos termos *san*, que é "retornar; para retornar", *ko*, que significa "ir", e *fa*, que quer dizer "buscar; procurar". Surgiu através do provérbio ganês "Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi", que significa "Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)". *Sankofa* também é representada por dois símbolos Adinkra, um pássaro mítico e um coração estilizado.

O coletivo *Aya Sankofa* conta atualmente com sete membros e a entrevista foi realizada com cinco deles, os quais aceitaram participar da pesquisa, além de mais dois alunos egressos fundadores. O coletivo foi fundado por três estudantes negros, que na época tinham quinze anos de idade e se incomodaram, inicialmente, pela instituição abrigar poucos estudantes e servidores negros, assim como relatado por uma estudante, não se sentindo representados dentro da instituição. É importante destacar que a instituição tinha na época três anos de funcionamento e foi o primeiro ano em que ofertou um curso técnico integrado ao ensino médio.

O calendário da instituição prevê, no mês de novembro, a semana da diversidade, que abordava questões sobre grupos minoritários e suas diversidades: diversidade LGBTQIAP+, diversidade de gênero, diversidade étnico-racial, diversidade regional, entre outras. Entendendo que o assunto racial não é uma questão de diversidade, conforme relato da estudante, “coerente com a realidade que temos atualmente” (Tereza de Benguela), esses três estudantes, incentivados por uma professora de História, decidiram organizar o “Novembro Negro”, evento em lembrança ao dia da morte de Zumbi de Palmares e ao dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro. Passadas as atividades propostas, esses mesmos alunos perceberam que a questão racial não deveria ser tratada apenas em novembro, mas que poderia ser abordada durante todo o ano. Decidiram, assim, criar o coletivo preto. É importante destacar que o Novembro Negro tornou-se um evento fixo no calendário da instituição desde 2019 e que as atividades continuaram durante a pandemia da Covid-19, de forma remota.

Por sua vez, o coletivo feminino foi criado em 2020 por duas alunas que, na época, cursavam o primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio, recebendo o nome de Maria Quitê-

ria, em homenagem à heroína de guerra, primeira mulher a fazer parte do exército brasileiro. Ela, disfarçada de homem, voluntariou-se a lutar contra Portugal pela independência do Brasil. O coletivo conta, atualmente, com doze alunas e a entrevista semiestruturada foi realizada com 07 alunas que aceitaram participar da pesquisa. O interesse delas nasceu também a partir da Semana da Mulher, evento que acontece no *campus* desde o primeiro ano de funcionamento em homenagem ao dia da mulher, comemorado em 08 de março.

As alunas relataram que ajudaram a professora de Português e de Matemática na época a organizarem o evento e sentiram-se motivadas a desenvolver outras atividades referentes ao assunto durante todo o ano. Além disso, viram no coletivo uma possibilidade de estreitar laços com as outras estudantes da instituição, uma vez que a pandemia de Covid-19 e as aulas de forma remota dificultaram sobremaneira essa aproximação entre os alunos.

A primeira ação do coletivo, após conversarem com alguns servidores do *campus* para comunicar que iriam criar a organização, conforme relato da aluna, foi enviar uma mensagem no aplicativo de mensagens da turma convidando para uma reunião. Esse convite foi feito utilizando uma linguagem neutra, substituindo as vogais que “definem” gênero, “a” e/ou “o”, pela vogal “e” ou pelo caractere especial “@”, entre outros, para que todos pudessem sentir-se incluídos no convite. No entanto, alguns alunos se sentiram incomodados com a escrita utilizada pelas alunas no convite e reagiram combativamente, conforme relata uma aluna no trecho a seguir⁵

5 - A escolha pelos(as) entrevistados(as) aconteceu pela aceitação dos próprios membros dos coletivos em participar da pesquisa, desde que autorizados pelos responsáveis, em função da menor idade, aos quais foi solicitada autorização por meio do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) para o uso das informações obtidas. A pesquisa foi submetida também à aprovação do Comitê de

Nossa, virou uma algazarra, assim que a gente mandou no grupo geral do IF, os meninos que estavam no segundo ano ficaram extremamente bravos por estarmos usando uma linguagem neutra, coisa que não faz sentido nenhum, porque a maioria era homem cis e não estávamos direcionando a mensagem para eles. Inclusive, não queríamos que eles participassem e a nossa coletividade era justamente para resistir contra isso e os privilégios que eles têm (Lélia Gonzales).

É importante ressaltar que, em 2019, as alunas da primeira turma do curso técnico integrado ofertado pela instituição ensaiaram formar um coletivo feminista, mas em função de muitas represálias dos próprios alunos e de alguns pais - que se reuniram com a direção da escola para contestar a formação do coletivo - o interesse das estudantes acabou sendo minado e o coletivo não teve continuidade. No entanto, esse mesmo ato de represália pode ter despertado em outras alunas que ainda nem faziam parte do coletivo ou que ingressaram na instituição posteriormente e tiveram conhecimento do acontecido, o interesse por explorar e conhecer mais o assunto do feminismo e de se organizarem em um coletivo.

Aí eu ficava pensando, **seria tão legal se ainda tivesse isso**.
Aí entra a outra colega que ajudou a criar o coletivo, que um dia **vendo que eu também tinha essas mesmas motivações dela de querer fazer parte do coletivo, mesmo ele não existindo mais**, a gente acabou sentando, conversando, e pensamos “que tal a gente criar o nosso coletivo?” (Antonietta de Barros).

Ética em Pesquisa – CEP, sob o número CAAE: 56045921.4.0000.5588, em atendimento à resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Para que pudéssemos resguardar suas identidades, solicitamos aos(as) próprios(as) participantes que sugerissem pseudônimos inspirados em nomes de mulheres negras de destaque pela luta contra o racismo e a misoginia. Os **negritos** visam a destacar informações, expressões, elementos postos em exame.

Retomamos aqui a ideia da formação profissional integral e educação omnilateral, que abordamos no início, para apresentar as representações sociais que os próprios alunos expressam sobre o assunto e o quanto eles veem que os coletivos contribuem nesse sentido. Se o fundamento da vida humana é a produção das condições e dos meios para existência (FONTE, 2018), podemos considerar que as relações que construímos para essa produção - relações sociais, com a natureza e os instrumentos de trabalho - são o que nos dá base para a aprendizagem, a evolução e o atendimento às nossas necessidades. Educar para o trabalho e para a vida, para a cidadania, significa incentivar a ação humana transformadora, crítica e criadora, o ser humano como agente de sua história. “Sem essa faceta, não há chance de colocar na agenda de luta projetos revolucionários” (FONTE, 2018, p. 16), como foi e é a luta antirracista e a luta por direitos iguais entre mulheres e homens, entre outras questões discutidas pelos coletivos, como o respeito à diversidade.

Observamos, com as entrevistas realizadas, que os(as) estudantes, em sua maioria, conseguem perceber quando o despertar para essas questões sociais começaram a acontecer, o momento em que tiveram real interesse em participar dessas discussões entre eles e como se sentiram incluídos e acolhidos nos grupos.

Durante a reunião eu me senti muito à vontade para comentar minhas ideias e até mesmo para perguntar algumas coisas, fazer comentários e já no primeiro dia que eu participei da reunião e entrei no grupo era como se eu já as conhecesse a muito tempo (Mariele).

A primeira reunião foi... até que boa. A gente se reuniu, a gente contou experiências, tudo e também eu vi que **era um lugar que eu podia obter apoio e apoiar também** (Aqualtune).

As discussões em torno do feminismo e representações sociais que se formaram a respeito do movimento despertam grande resistência na sociedade, o que ficou perceptível nas falas de alguns membros, quando, para não ter que lidar com a resistência dos pais ou outros(as) estudantes, preferem designar o coletivo “Maria Quitéria” como um coletivo feminino e não feminista.

Então, a gente vem com o coletivo nessa vontade de voltar o que era antes, mas de uma forma que atendesse as meninas agora **sem toda essa parte ruim de os pais virem atacando a gente, então deixamos bem claro desde o início que seria um coletivo feminino**, para não acontecer esse tipo de coisa mesmo (Antonieta de Barros).

A pessoa não entra no coletivo feminino porque **acha que se vai entrar no coletivo feminino, vai ser feminista e talvez a pessoa não quer esse rótulo**, sabe, ser colocado nessa caixinha, mas que quer até participar para ouvir (Conceição Evaristo).

De acordo com Pinto (2010), as décadas de 60 e 70 foram cruciais para o questionamento de alguns valores morais e de consumo praticados nos Estados Unidos e em todo o mundo. Foi também na década de 60 que lançaram a pílula anticoncepcional feminina e no ano de 63 que Betty Friedan lançou o livro “A mística feminina”, considerado a “bíblia” do movimento feminista, além de ser quando começaram os primeiros questionamentos diretos das relações de poder entre homens e mulheres. Também na década de 60, o movimento *Black Power* ganhou força e surgiu nos Estados Unidos o partido político “Panteras Negras”. O feminismo surgiu como um movimento que luta pela autonomia feminina em decidir sobre sua vida e seu próprio corpo, além de lutar por mais espaço e igualdade entre homem e mulher no trabalho, na vida pública, na educação, entre outros aspectos so-

ciais. Talvez, justamente por questionar também questões morais, a reação da sociedade seja de sentir-se atacada ou resistente.

Por sua vez, no discurso dos membros do coletivo antir racista, foi possível observar que entre os sete jovens entrevistados (cinco que ainda fazem parte do coletivo e os dois que fundaram o coletivo Aya Sankofa), quatro deles mencionaram algum episódio de preconceito relativo ao cabelo, demonstrando que essa característica é, para eles, um símbolo de representatividade, resistência e de orgulho.

Só que o **preconceito maior** que eu tive com certeza que me afetou mais por um bom tempo foi em relação a ser uma pessoa preta, **principalmente pelo meu cabelo, não é à toa que quando eu era mais nova eu comecei a fazer química, muito cedo**, então... tipo, bem novinha, desde os oito anos de idade mais ou menos, **porque eu não conseguia lidar com as críticas** (Conceição Evaristo).

Eu já sofri por ser preto, já sofri bastante brincadeira na minha escola por... por meu cabelo ser crespo, **falando que meu cabelo é cabelo de bombril** (Aqualtune).

Eu andava com meu cabelo assim em Ipatinga e **gente já puxou meu cabelo... perguntaram se era peruca** (Tereza de Benguela).

Aqui dentro da instituição, a mim, diretamente, não. **Foi outros colegas, dizendo respeito ao cabelo** e a essas situações e essas coisas (Elza Soares).

Por fim, conseguimos identificar, também nos discursos dos participantes da pesquisa, a percepção do quanto os coletivos contribuem para a formação integral, conforme defendemos, uma vez que desenvolvem a autonomia, a capacidade de pensamento crí-

tico, a possibilidade de aprender com o outro através da troca de vivências e, principalmente, a convivência com a diversidade.

Então, nessas questões assim o coletivo me moldou muito, ele me mostrou como que um espaço de ensino pode ser diferente, como as mulheres podem se organizar e se ajudarem ao invés de ficarem sendo rivais em determinados assuntos e como que essa questão da aprendizagem coletiva ela pode fazer a gente ir longe. [...]. **Quando todo mundo se ajuda, todo mundo aprende muito mais e formam cidadãos depois muito mais eficientes, não só em questão de trabalho, mas em viver também.** [...] Nós não viemos para enfiar guela abaixo de todo mundo nossas pautas, **nós viemos para construir esse aprendizado e esse apoio coletivo que todo mundo precisa** (Lélia Gonzales).

Eu considero que o coletivo mudou a percepção de trabalho em grupo, no coletivo todos falam e tem ideias novas, aí é um trabalho de agrupar várias ideias e pessoas dando opiniões e conselhos. Além de buscar ajuda de outras pessoas, porque não temos recursos, então **os coletivos acabam trazendo autonomia para gente poder buscar, para gente poder pensar e juntas** e isso é muito legal (Dandara).

Finalmente, é possível perceber, analisando os discursos dos estudantes, que os coletivos têm contribuído para dar a eles um poder de fala, em uma organização que é desenvolvida por várias mãos e experiências, sem hierarquias ou autoritarismo, possibilitando a eles se envolverem, pesquisarem, conversarem e formarem suas próprias concepções a respeito de problemas sociais tão enraizados, questões que não são envolvidas necessariamente nos conhecimentos técnicos que a educação para o mercado de trabalho propõe, mas que são extremamente necessárias para se formar um cidadão que atuará para transformar sua realidade e do meio em que vive.

Ponto de chegada: à guisa de conclusão, reafirmando o papel dos coletivos na formação integral dos estudantes e a educação como prática da liberdade.

Partimos do pressuposto de que a valorização da bagagem tanto cultural quanto de conhecimento que os jovens trazem consigo ao ingressar em um curso de formação profissional é fundamental para o cidadão em construção que atuará no desenvolvimento socioeconômico da comunidade em que está inserido. Acreditamos que o diagnóstico e o conseqüente reconhecimento dessa bagagem facilitam a ruptura de uma educação unilateral, fragmentada, focada apenas na formação técnica e para o trabalho, que por muito tempo vigorou na formação profissionalizante no Brasil. Assim, é imprescindível incentivar as trocas entre eles e com a comunidade em que estão inseridos, possibilitando a percepção do seu papel como cidadãos e de sua atuação na realidade local em articulação com a totalidade social, de forma crítica, sendo capazes de intervir no processo de construção da sua própria identidade, sendo produto, mas também sujeito de sua história.

Considerando que os coletivos estudantis são resultado da reunião de alunos que, com seus discursos e representações acerca do seu próprio papel e do papel da escola para uma educação transformadora, buscam discutir e trabalhar questões tão essenciais para a formação social, como o reconhecimento das diferenças e da igualdade de direitos entre as pessoas, valorizar iniciativas dessa natureza, que nascem nos ambientes escolares, é parte do papel pedagógico, formador e transformador da realidade de uma escola que pretende promover a autonomia dos estudantes e que efetivamente trabalha para desenvolver uma formação integral e omnilateral.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 29 out. 2021.

MARTINS, C. H. dos S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*. n. 1, p. 43–56, 2011. v. 36. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ClAVATTA, Maria. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, 2005. v.3 Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>>. Acesso em: 26 Jul. 2021.

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, n. 1, p. 187–205, 2014. v. 23. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>>. Acesso em: 13 set. 2021.

FONTE, Sandra Soares Della. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em revista**, pp 6-19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383>. Acesso em: 13 de out. 2022

GUARESCHI, Pedrinho A. Sandra, JOVCHELOVITCH (org). **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

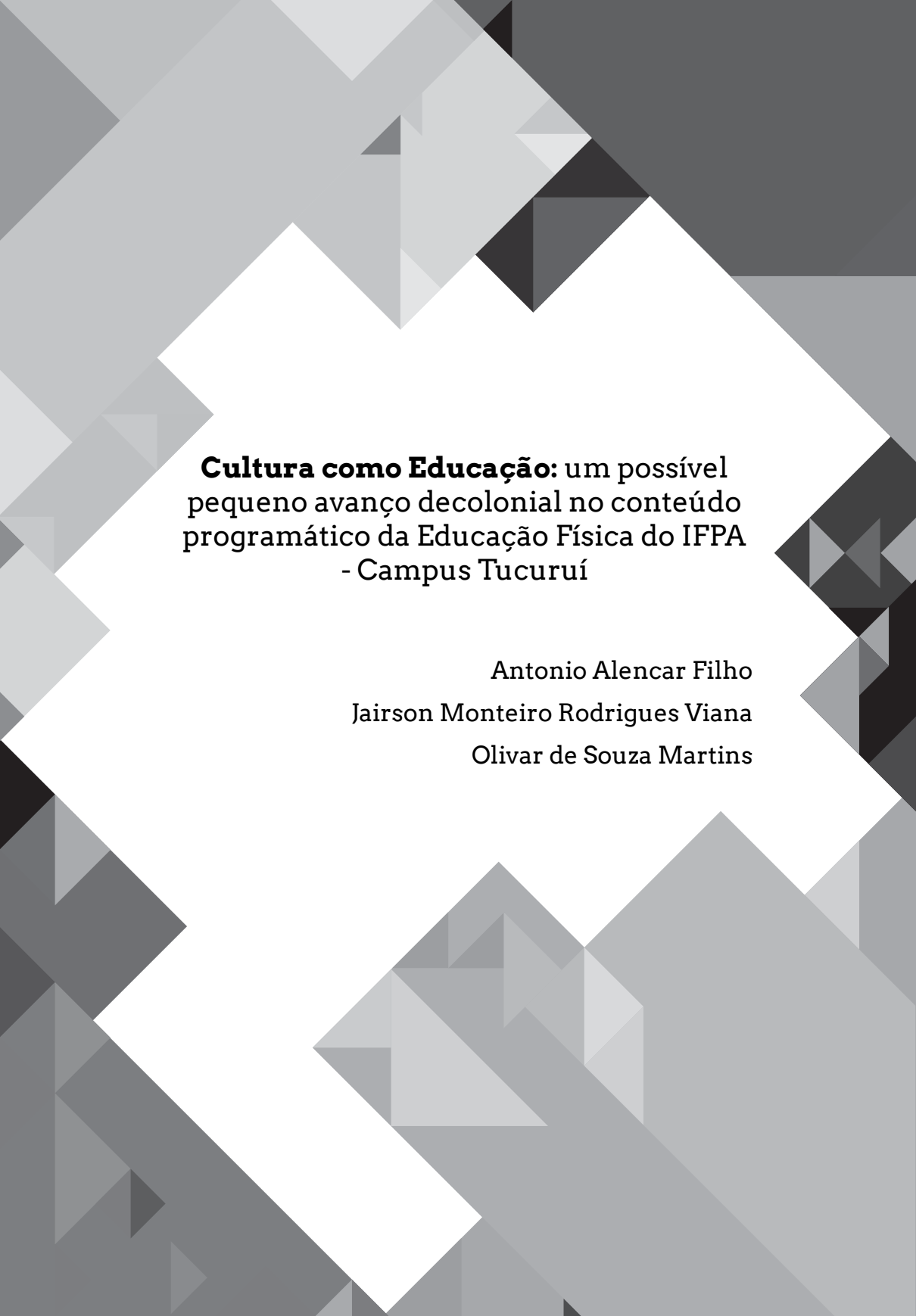
MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Dante Henrique, LIMA, Domingos Leite e SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 63, 2015. v. 20 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política [online]**, pp. 15-23, 2010. v. 18, n.36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>> Acesso em: 12 de out 2022

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Coleção Formação Pedagógica**. Curitiba: IFPR, 2014. v. 5

SAVIANI, Demerval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, p. 152-180, 2007. v. 12



Cultura como Educação: um possível
pequeno avanço decolonial no conteúdo
programático da Educação Física do IFPA
- Campus Tucuruí

Antonio Alencar Filho
Jairson Monteiro Rodrigues Viana
Olivar de Souza Martins

INTRODUÇÃO

Esse trabalho problematiza e analisa como a cultura corporal negra e indígena está no conteúdo programático da Educação Física do IFPA - *Campus* Tucuruí, precisamente no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica, na forma de oferta integrada ao Ensino Médio, em 2016. O procedimento técnico dessa investigação, o qual favoreceu a orientação e análise objetiva do estudo dos fatos, foi a pesquisa documental. A bibliografia utilizada indica que a Educação Física brasileira, a partir das últimas décadas do século XIX e durante o XX, procurou fortalecer, em especial, a cultura eurocêntrica. Além disso, representou e afirmou enfaticamente os saberes dos colonizadores (NEIRA; NUNES, 2014).

A ementa curricular da Educação Física do IFPA - *Campus* Tucuruí analisada segue esse mesmo propósito, ou seja, divulgar e privilegiar a identidade eurocêntrica e, como consequência, afirma uma suposta “superioridade”, minimizando e desqualificando os conhecimentos, a identidade e a cultura negra e indígena.

Depois de analisarmos o conteúdo programático da Educação Física do IFPA - *Campus* Tucuruí de 2016 no primeiro momento desse trabalho, demonstramos, no segundo momento um possível pequeno avanço decolonial no conteúdo programático, a partir da construção de uma proposta de conteúdos programáticos para a Educação Física do IFPA - *Campus* Tucuruí, apresentada durante uma reunião com membros do Núcleo de Educação Física e suas Tecnologias, em 25 de junho de 2021.

As propostas foram encaminhadas para o setor de formação geral do *Campus* Tucuruí, com a pretensão de mudança e atualização dos componentes curriculares da Educação Física nos

Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Além disso, em diálogo com a proposta decolonial para o conteúdo programático da Educação Física, foi elaborado e executado o Projeto de Ensino “Festival Intercultural do IFPA – *Campus* Tucuruí: cultura como educação”. Uma pequena parte desse projeto está no final do segundo momento desse trabalho.

1. FACE DO CURRÍCULO: O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPA - CAMPUS TUCURUÍ EM 2016

Enfaticamente, os estudos sobre o currículo no Brasil só emergiram em maior proporção a partir da década de 1980 (MOREIRA, 2002). As provocações em destaque se tratava das maneiras de selecionar os conteúdos, as abordagens e concepções das construções do conhecimento (ROCHA *et al.*, 2015). Principalmente depois desse momento de investigações mais densas, acreditar na neutralidade curricular ficou bem parecido com concordar que não existe racismo individual e institucional no Brasil. A prática pedagógica e os conteúdos curriculares têm poder e ideologia tanto para produzir e reproduzir preconceitos e discriminações raciais, dentre outros, quanto para excluí-los e problematizá-los efetivamente. As instituições escolares podem ser um lugar de intolerâncias, mas também de aceitações, de afirmações, de construção de identidades e de amparo às diversidades. Sendo assim, é “evidente que o currículo escolar forma subjetividades, portanto a escola é uma importante instituição no processo de construção identitária” (PEREIRA, 2010, p. 128). A princípio, é pertinente deixar explícito que o currículo é polissêmico, complexo e denso, por isso, é importante pensá-lo como

[...] um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real [...] (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 29).

Se as instituições partirem apenas de princípios e indagações de um autor, por exemplo, como Tyler (1983), ou seja: quais objetivos educacionais a escola procura atingir; quais experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos; de como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente; e de como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados, dará prioridade a uma neutralidade científica questionável e “ingênua”. Assim, privilegiará uma organização estrutural curricular com técnicas que “expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha. A ênfase é no processo de construção em detrimento do porquê da construção do currículo” (ROCHA *et al.*, 2015, p. 181). Assim sendo, o currículo está fadado a ser dogmático, superficial e seletivo, ao invés de multicultural e intercultural, aberto a inclusão e integração das relações étnico-raciais, as minorias étnicas e culturais, ao acolhimento das singularidades (SACRISTÁN, 1995). A partir dos estudos do currículo, é possível apreender que “uma teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam terminada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes” (NEIRA, 2018, p. 216). Em resumo, um currículo busca precisamente modificar os sujeitos que vão segui-lo, seja ele considerado tradicional, crítico ou pós-crítico (SILVA, 2010). Identificar e entender as diferentes

categorias das teorias do currículo é importante, pois auxilia na compreensão do tipo de formação de sociedade formada ao longo do processo histórico ou que está sendo construída com as contribuições das Instituições Educacionais. No quadro abaixo, é possível visualizar algumas informações das teorias do currículo, pontualmente das tradicionais, críticas e pós-críticas.

Tabela 1: *Categorias das teorias do currículo*

TEORIAS DO CURRÍCULO	CONCEITOS ELEMENTARES	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS
Tradicionais	- ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos.	Enfatizam os pressupostos clássicos do currículo visando eminentemente os saberes selecionados, negligenciado até certo ponto os motivos das escolhas. O processo de construção suplanta o porquê da construção do currículo. As questões convencionais: organização, estrutura e técnicas são priorizadas em decorrência de uma neutralidade científica, política e social.
Críticas	- ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.	Buscam embasamentos em elementos do materialismo histórico-dialético: movimento, contradição, totalidade e historicidade, visando compreender o fenômeno educativo. Indicam pontualmente que a construção e a estrutura curricular possuem intencionalidade política, social e ideológica, e que há forte influência das questões políticas e econômicas, as quais expressam poder na seleção dos conhecimentos e saberes. A partir da produção e reprodução do sistema que conserva a estrutura social de forma injusta e reforçam as relações de dominação de um grupo em detrimento de outro, questionam e denunciam as formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos.

<p>Pós-críticas</p>	<p>- identidade; alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.</p>	<p>Questionam os limites, as imposições e as fronteiras do pensamento crítico, mas nutrem-se e o reconhecem. Concordam que a construção e a estrutura curricular possuem intencionalidades. Vão além das questões econômicas, pois não limitam a análise do poder ao campo economista do capitalismo. Ampliam o mapa de poder tendo como questões influenciadoras centrais na seleção dos saberes, a etnia, o gênero, a sexualidade e a cultura. Com esses elementos e temas presentes na formação a partir do currículo, ocorrem influências relevantes e marcantes na construção da identidade.</p>
----------------------------	---	---

Fonte: Silva, (2010)

Se a base fundamental do currículo tradicional se enquadra na racionalidade e na objetividade dos conteúdos, as teorias pós-críticas mais atuais seguem outro rumo: os sujeitos são o alvo principal e a etnia e a raça não são negligenciadas. No campo conceitual, etnia são os elementos que se referem às diversas características culturais, tradições, linguagem, costumes, etc, partilhados por um determinado grupo; enquanto o conceito raça, considerada não mais como uma categoria genética, biológica, por não ter fundamentação científica, é entendida como uma categoria discursiva, ou seja, se trata de símbolos representativos presentes nas práticas e discursos sociais relacionados às características físicas, como a textura do cabelo, tonalidade da pele, etc. Enfim, não há “nação” composta por uma única etnia ou cultura, mas sim por hibridismo (HALL, 2006). Partindo dessa assertiva, é sensato problematizar etnia e raça dentro das concepções curriculares que vão além e que

questionam a suposta neutralidade do currículo, deste modo, enfatizo que o currículo forja subjetividades e nesse

processo, são marginalizadas as identidades que são historicamente destituídas de poder como as mulheres, os homossexuais, e notadamente, a dos negros (PEREIRA, 2010, p. 131).

Pois é fato que há uma continuidade de práticas racistas no Brasil em relação aos negros, de eliminação, de destruição da “identidade do sujeito negro” (VERGNE *et al.*, 2015, p. 526).

Essa realidade nos fez problematizar algumas questões: o currículo da Educação Física tem cumprido apenas a função de produzir e construir uma única identidade, com enfoque em uma concepção euro-estadunidense que não respeita a diversidade cultural, de “raça” e etnias, ou está aberto efetivamente para o acolhimento da diversidade, de experiências que produzem positivamente a afirmação de identidades indígenas e identidades negras? Como as questões de identidade étnico-raciais estão sendo tratadas no currículo e como os conteúdos são selecionados e organizados? O currículo de Educação Física está configurado e centralizado não apenas na diversidade, mas também na diferença, concebida como processo, que não se limita a celebrar a identidade e a diferença, mas que busca problematizá-las (SILVA, 2000)? É fundamental enfatizar que o “currículo não é algo desinteressado, assim como ele pode assumir um caráter reprodutor, é possível que ele engendre interesses emancipatórios” (PEREIRA, 2010, p. 129-130). Portanto, quais interesses estão presentes nos conteúdos do currículo da Educação Física do IFPA – *Campus* Tucuruí? O que ele reproduz? Até que ponto emancipa e respeita as diversidades dos educandos e educadores?

Figura 1: Conteúdo do 1º ano do Ensino Médio da Educação Física do IFPA - Campus Tucuruí

<p>EDUCAÇÃO FÍSICA I SÉRIE: 1º ANO CH: 66,7h (80 h/a)</p>
<p>EMENTA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade Física para Saúde; 2. Atividade Física nas empresas; 3. Fundamentos básicos e teóricos das lutas; 4. Aulas práticas das lutas (capoeira); 5. Fundamentos básicos e teóricos do voleibol; 6. Fundamentos básicos e teóricos do basquetebol; 7. Aulas práticas de voleibol e jogo coletivo; 8. Aulas Práticas de basquetebol e jogo coletivo; 9. Promover o trabalho de pesquisa sobre a origem e a história de diferentes jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas; 10. Valores éticos de solidariedade, fraternidade, colaboração, partilha, por meio de jogos, brincadeiras e atividades esportivas; 11. História, fundamentos e regras básicas do Xadrez; 12. Aulas práticas de Xadrez.
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. PCN Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo, 1999. 2. FERREIRA, Maria Zita. Dança negro, ginga a história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998. 3. CASTRO, Celso. Uma história cultural do xadrez. Cadernos de Teoria da Comunicação, Rio de Janeiro, v.1, nº2, p.3-12,1994. 4. FIDE handbook – E.I.01A/B Tradução: Al Antonio Bento Revisão: Al Igor Lutz 5. SÁ, A. V. M. Xadrez: Cartilha. 3a edição. Brasília, 2003. 6. Regras oficiais de voleibol. Rio de janeiro, 2001 7. Regras oficiais de basquetebol. Rio de Janeiro, 2001.
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Artigos pesquisados na web www.google.com 2. Site da web NR 17: http://www.mte.gov.br/legislacao/normas_regulamentadoras/default.asp 3. Sites da web pesquisado no www.google.com

Fonte: IFPA (2016, p. 57- 58)

Os conteúdos presentes na ementa de Educação Física do primeiro ano do curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio possuem explicitamente um ranço de circunstâncias e acontecimentos das relações históricas da Educação Física brasileira do final do século XIX e de grande parte do século XX, com as correntes higienista, que buscava a aptidão física, a eugenia racial, a domesticação e preparação do corpo para o trabalho; a militarista, que objetivava a formação de um homem disciplinado e forte que poderia proteger a pátria amada; e a esportivista, cuja enfatiza a reprodução do esporte de rendimento na escola tendo como um dos objetivos selecionar e formar atletas (CASTELLANI FILHO, 1994; DARIDO, 2003; NEIRA; NUNES, 2014). Da higienista, nesse caso, se aproximam os conteúdos “atividade física para o trabalho” e “atividade física nas empresas”. Em relação à militarista, estão ligados os “fundamentos básicos e teóricos das lutas”, “aulas práticas de lutas (capoeira)”, e as duas modalidades esportivas “voleibol e basquetebol”. Por fim, na esfera esportivista, podem ser enquadrados tanto os conteúdos “voleibol, basquetebol e Xadrez” quanto os “fundamentos básicos e teóricos das lutas” e “aulas práticas de lutas (capoeira)”. Em relação aos “valores éticos de solidariedade, fraternidade, colaboração, partilha, por meio de jogos, brincadeiras e atividades esportivas”, não são esclarecidos quais jogos, brincadeiras e atividades esportivas podem contribuir para a construção de valores éticos de solidariedade, fraternidade, colaboração e partilha, pois há jogos, brincadeiras e atividades esportivas que desenvolvem características antagônicas das citadas, pode se tratar do “ensino de educação moral e cívica”.

Sobre a questão de “Promover o trabalho de pesquisa sobre a origem e a história de diferentes jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africana”, que a princípio parece ir além da predomi-

nância eurocêntrica, verifica-se que ela está limitada à pesquisa. Portanto, o argumento interpretativo de vincular a Capoeira à corrente militarista e esportivista presente no currículo tem como referência a forma implícita, limitada e nada pontual de como ela vai ser praticada e ensinada.

Com a predominância de conteúdos relacionados ao esporte, a Capoeira aparenta ser ensinada como uma luta esportiva desvinculada dos seus aspectos e processos culturais, históricos e políticos, de sua identidade negra. Nesse sentido, subentende-se que trata do ensino da Capoeira Regional, ou seja, descaracterizada, “moderna”, jogo rápido e alto, sem malícia, agressiva, com maior incidência de sua prática pelos ditos estratos sociais médios e superiores, com elementos que expressam a “dominação branca”, o branqueamento (VIEIRA, 2007). Carimbó, Luta Marajoara e Samba de Cacete foram ignorados, por exemplo. A bibliografia básica e complementar não indica especificamente uma referência sobre a historiografia da Capoeira no Brasil, muito menos da historiografia da capoeiragem paraense, à teoria ou prática da Capoeira, nem qual vertente, linhagem, linguagem, princípios e fundamentos de Capoeira será abordada (angola, regional ou ambas?) Aparentemente, fica a escolha do professor ou professora e de sua metodologia de ensino, porém, a estrutura dos conteúdos curriculares (higienista, militarista e esportivista) induz ao ensino esportivizado, folclórico, esbranquiçado e unilateral, pois, as concepções higienista, militarista e esportivista influenciaram e estiveram presentes na história, na seleção, organização e sistematização dos saberes específicos da Educação Física Escolar, isto é, “todas elas fundamentaram-se na instrumentalidade técnica e prescritiva do currículo” (ROCHA *et al.*, 2015, p. 179).

Enfim, a forma da seleção e organização dos conteúdos curriculares da Educação Física do 1º ano do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino médio do IFPA - *Campus Tucuruí* é um exemplo concreto de um currículo tradicional. Cabe ressaltar que ele não é o único, já que possui características bastante parecidas os currículos de duas instituições educacionais públicas que formam professores e professoras de Educação Física no Pará, as quais podem se enquadrar também como exemplo concreto de um currículo tradicional da Educação Física. Nos referimos aos mais atuais currículos da Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2007) e da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2012), disponíveis na internet. Vejamos a seguir se há alguma mudança na ementa do segundo ano.

Figura 2: Conteúdo do 2º ano do Ensino Médio da Educação Física do IFPA - Campus Tucuruí

EDUCAÇÃO FÍSICA II SÉRIE: 2º ANO CH: 66,7h (80 h/a)
EMENTA: <ol style="list-style-type: none">1. Atividade Física para Saúde (Temas emergentes);2. Atividade Física nas empresas;3. Fundamentos básicos e teóricos das lutas;4. Aulas práticas das lutas (capoeira);5. Fundamentos básicos e teóricos do voleibol;6. Fundamentos básicos e teóricos do basquetebol;7. Aulas práticas de voleibol e jogo coletivo;8. Aulas Práticas de basquetebol e jogo coletivo;9. Valores éticos de solidariedade, fraternidade, colaboração, partilha, por meio de jogos, brincadeiras e atividades esportivas;10. Fundamentos, regras, táticas ofensivas e defensivas do Xadrez;11. Aulas práticas de Xadrez.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: <ol style="list-style-type: none">4. CASTRO, Celso. Uma história cultural do xadrez. Cadernos de Teoria da Comunicação, Rio de Janeiro, v.1, nº2, p.3-12,1994.5. FERREIRA, Maria Zita. Dança negro, ginga a história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.
<ol style="list-style-type: none">6. FIDE handbook – E.I.01A/B Tradução: Al Antonio Bento Revisão: Al Igor Lutz1. PCN Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo, 1999.2. Regras oficiais de voleibol. Rio de janeiro, 2001.3. Regras oficias de basquetebol. Rio de Janeiro, 2001.7. SÁ, A. V. M. Xadrez: Cartilha. 3a edição. Brasília, 2003.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: <ol style="list-style-type: none">1. Artigos pesquisados na web: www.google.com2. Site da web NR 17: http://www.mte.gov.br/legislacao/normas_regulamentadoras/default.asp.3. Sites da web pesquisado no www.google.com.

Fonte: IFPA (2016, p. 58-59)

Os mesmos argumentos sobre Carimbó, Capoeira, Luta Marajoara, Samba de Cacete e uma tese de etc., levantados em relação à ementa de Educação Física do primeiro ano do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio podem aqui ser repetidos, pois a ementa do segundo ano é quase idêntica à do primeiro ano. Novamente, as manifestações da cultura corporal negra e indígena estão presentes no currículo de forma implícita, limitada e nada pontual sobre como serão praticadas e ensinadas. A predominância dos conteúdos esportivos se repete e, com isso, de novo se infere que o ensino siga uma linha esportiva. A referência presente na “bibliográfica básica” direcionada à Capoeira do primeiro ano é a mesma do segundo, sendo que, ela enfatiza a Capoeira como dança, e a ementa coloca a Capoeira como luta. Enfim, o currículo do segundo ano segue a mesma lógica do primeiro, ou seja, segue uma instrumentalidade técnica e prescritiva na sua forma de seleção e organização dos conteúdos curriculares, como também a mesma lógica e intencionalidade do ensino se repetem e interligam-se à esportivização, folclorização e embranquecimento.

Figura 3: - Conteúdo do 3º ano do Ensino Médio da Educação Física do IFPA - *Campus Tucuruí*

<p>EDUCAÇÃO FÍSICA III SÉRIE: 3º ANO CH: 66,7h (80 h/a)</p>
<p>EMENTA:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Atividade Física para Saúde II;2. Atividade Física nas empresas II;3. Ergonomia-NR 17;4. Princípio filosófico das lutas (judô, karatê e capoeira);5. Aulas práticas das lutas (karatê, judô);6. Fundamentos específicos prático-teóricos do futsal;7. Fundamentos específicos prático-teóricos de do handebol;8. Desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras para o jogo de futsal e jogo coletivo;9. Desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras para o jogo de handebol e jogo coletivo;10. Elaboração, planejamento e execução de torneios;12. Valores éticos de solidariedade, fraternidade, colaboração, partilha, por meio de jogos, brincadeiras e atividades esportivas;13. Anotações de jogadas e leituras de planilhas do Xadrez;14. Organização de torneios de Xadrez.
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <ol style="list-style-type: none">1. CASTRO, Celso. Uma história cultural do xadrez. Cadernos de Teoria da Comunicação, Rio de Janeiro, v.1, nº2, p.3-12,1994.2. FERREIRA, Maria Zita. Dança negro, ginga a história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.3. FIDE handbook – E.I.01A/B Tradução: Al Antonio Bento Revisão: Al Igor Lutz4. PCN Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo, 1999.5. Regras oficiais do futsal, Rio de janeiro, 2001.6. Regras oficias de handebol, Rio de Janeiro, 2001.7. SÁ, A. V. M. Xadrez: Cartilha. 3a edição. Brasília, 2003. <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Artigos pesquisados na web www.google.com.2. Site da web NR 17: http://www.mte.gov.br/legislacao/normas_regulamentadoras/default.asp Sites da web pesquisado no www.google.com

Fonte: IFPA (2016, p. 59-60)

Na ementa do terceiro ano de Educação Física do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, de novo as manifestações da cultura corporal negra e indígena (Carimbó, Lundu, Marujada, Boi-bumbá, Luta Marajoara, Samba de Cacete e um milênio de etc.), não estão presentes no currículo. Verifica-se que a Capoeira aparece apenas como terceira opção do conteúdo “princípios filosóficos das lutas”, e a referência presente na bibliografia básica que mais se aproxima da Capoeira é a mesma do primeiro e do segundo ano. Desse dado, entende-se que a Capoeira só está no programa curricular para tentar cumprir a legislação, ou seja, a Lei nº 10.639/2003. O enfoque maior do currículo é produzir e construir uma identidade de concepção euro-estadunidense, de maneira que não está aberto efetivamente à diversidade cultural, as questões étnico-raciais, ao multiculturalismo, ao interculturalismo. O currículo não proporciona experiências significativas nem produz positivamente à afirmação de identidades negras, menos ainda as indígenas. As questões étnico-raciais não estão sendo problematizadas e a seleção e organização dos conteúdos não dialogam nem representam a cultura regional nem a local. Samba de cacete, Luta Marajoara, Carimbó, entre tantos outros, não estão presentes no documento, e a Capoeira está presente em fragmentos, fora do seu contexto concreto, de sua construção histórica, política e social.

Os fatos indicam que os elementos de identidade cultural negra e indígena foram ignorados ou fragmentados no processo histórico educacional brasileiro. As implementações das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que procuraram efetivar os estudos da cultura e da história afro e indígena na Educação Básica brasileira, são um reconhecimento que a lógica do funcionamento curricular racial brasileiro não incluía nem construía

positivamente a identidade negra e indígena, portanto, não tinha democracia racial, mas exclusão racial patrocinada pelo Estado (CANDAUI, 2002). Por trás dessas leis, está o reconhecimento do racismo estrutural no sistema educacional e as políticas e ações afirmativas por meio de reivindicações emanadas especialmente de grupos da sociedade civil trabalhadora negra e indígena. Em síntese, essas legislações foram uma conquista e são relevantes, apesar de não serem suficientes nem terem força prática suficiente de conscientizar para a exclusão do racismo, pois apenas a inclusão dos conteúdos na Educação Básica não resolve o cerne da questão, por mais que seja fundamental. Se os conteúdos forem inclusos, mas tratados apenas como folclore com intenção de cumprir as legislações para não ser penalizado, o problema se intensificará, pois camuflará a lógica e a predominância eurocêntrica do currículo e fingindo respeitar a diversidade, as questões étnico-raciais. Portanto, se o Brasil realmente fosse uma democracia racial, não necessitaria dessas legislações específicas.

Nesse sentido, a educação e a construção do currículo não estão possibilitando nem estão atreladas explicitamente aos direitos para todas e todos, a igualdade e a justiça social, ao espaço público e a cidadania. Dessa forma, o currículo de Educação Física do *Campus* Tucuruí não está construindo nem contribuindo com “um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade” (NEIRA; NUNES, 2014, p. 104), nem está procurando construir uma sociedade onde os recursos materiais e simbólicos sejam distribuídos o mais justo possível. É importante salientar que o currículo é um documento elementar centralizado na construção de poder, significados, identidades sociais, de resistências, oposição, ou permanência hegemônica (SILVA,

2010). Portanto, “nele travam-se lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definições e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-los [...]” (NEIRA; NUNES, 2014, p. 104). Se as tendências pedagógicas estão interligadas e são também teorias do currículo (SILVA, 2010), então há possibilidades de analisar quais marcas e interesses estão impregnados no currículo da Educação Física do IFPA – *Campus* Tucuruí. É possível analisar se o currículo possui, em sua estrutura, invisibilidade quanto ao racismo e afirmações étnico-raciais na lógica de seleção e organização curricular, e problematizar a presença superficial da Cultura corporal indígena e negra. O formato e a intenção não conclamam justiça social, pois não representam um currículo justo para a realidade cultural paraense. De certo que o currículo da Educação Física do IFPA favorece identidades, vozes de certos discursos e conhecimentos, prejudicando outros, como está, desqualifica e minimiza as práticas e temas contra-hegemônicos. Se houver mais um pouco de cuidado e concentração, é possível valorizar a diversidade cultural de todos e todas, problematizar e oportunizar o entendimento heterogêneo da sociedade brasileira, das políticas de afirmação identitária, da relevante valorização e socialização das diversas práticas da cultura corporal. Portanto, não é relevante o currículo ser pensado como uma oferta turística, nem os principais sujeitos da Educação Física do IFPA – *Campus* Tucuruí sentirem um estranhamento turístico no processo educacional (SANTOMÉ, 1998).

2. UM POSSÍVEL PEQUENO AVANÇO DECOLONIAL NO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPA - *CAMPUS* TUCURUÍ

Conseguimos construir uma proposta de conteúdos programáticos para a Educação Física do IFPA - *Campus* Tucuruí, depois de pesquisas e reflexões a respeito de uma proposta curricular da Educação Física que enfatizasse as possibilidades do se movimentar no e com o mundo na perspectiva da Cultura Corporal Intercultural e Antirracista, interligando-as a novas formas de conhecimentos e de relações humanas.

Essas pesquisas se materializaram em uma proposta que levasse em consideração as diversas visões de mundo e as necessidades da vida individual e coletiva. Que promovesse narrativas, afirmação de identidades e a validação do direito a diferença. Em síntese, um texto com uma abordagem de conteúdos de pertencimento local e regional, significativa, que potencializasse a identidade no espaço da educação formal e não formal, além de oferecer elementos críticos de compreensão do mundo e da própria vida.

Em 25 de junho de 2021, durante uma reunião com membros do Núcleo de Educação Física e suas Tecnologias, por meio da utilização do serviço de comunicação, vídeo Google Meet, foram apresentadas três propostas de componentes curriculares da Educação Física, uma para cada um dos três anos do Ensino Médio Integrado. Vejamos:

Figura 4: Conteúdo programático da Educação Física para o 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFPA - Campus Tucuruí

<p>6- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <p>- UNIDADE I – Esporte Adaptado e Inclusão Social (Voleibol e Basquetebol): 1. Conceito de deficiência; 2. Tipos de deficiência; 3. História dos esportes adaptados; 4. Modalidades esportivas adaptadas. 5. Esporte e inclusão social; 6. Vôlei sentado e goalball. 7. Voleibol e Basquetebol: história, fundamentos e regras básicas; 8. Aspectos técnicos e táticos.</p> <p>- UNIDADE II – Exercícios Físicos/Padrões de Beleza e Dança: 1. Capacidades Físicas – conceitos e identificação das habilidades utilizadas na prática esportiva e de exercícios; 2. Medidas e avaliação da composição corporal - Índice de Massa Corporal (IMC); 3. Testes físicos: shuttle run, impulsão horizontal, velocidade, força abdominal e flexão (avaliação da própria condição em relação às capacidades físicas); 4. Padrões de beleza e distúrbios alimentares; 5. Anabolizantes - relações entre o esporte, doping, saúde e qualidade de vida; 6. Interesses mercadológicos envolvidos no estabelecimento de padrões de beleza corporal; 7. Atividade física, exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequadas; 8. Lesões decorrentes do exercício físico e da prática esportiva em níveis e condições inadequadas. 9. Problemática dos conceitos de saúde e padrões de beleza. 10. Benefícios da dança; 11. História, cultura, identidade e prática do Carimbó.</p> <p>- UNIDADE III – Brincadeiras e Jogos: 1. Folclore: conceitos; 2. Conhecimento cultural de cantigas, brinquedos e brincadeiras; 3. Construção de brinquedos, vivência de jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena; 4. Avanço Tecnológico e Esquecimento das brincadeiras de rua e rural; 5. Avanço Tecnológico, Sedentarismo e Qualidade de vida; 6. Festival de brinquedos, jogos e brincadeiras.</p> <p>- UNIDADE IV – Lutas: 1. História da Capoeira no Pará; 2. História, cultura e identidade da Capoeira Angola e Regional; 3. Fundamentos básicos da Capoeira (Cantos, toques e movimentos).</p>
<p>7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CUNHA, Débora Alfaia da. Brincadeiras africanas para a educação cultural. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.</p> <p>LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. A política da capoeiragem: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906). Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física, currículo e cultura. Phorte, São Paulo, 2009.</p>
<p>8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>ASSIS, Sávio. Reinventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.</p> <p>DAOLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>GOBBI, Sebastião; VILLAR, Rodrigo; ZAGO, Anderson S. Bases teórico-práticas do condicionamento físico. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Série Educação Física no Ensino Superior)</p> <p>MELO, Marco Túlio de. Esporte paralímpico. São Paulo: Atheneu, 2012.</p>

Fonte: IFPA (2021, p. 6). Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos. número: 1, ano: 2021, tipo: requerimento, data de emissão: 13/09/2021, código de verificação: 27fce6cb3c, Processo: 23051.014045/2021-11

Figura 5: Conteúdo programático da Educação Física para o 2º ano do Ensino Médio Integrado do IFPA - Campus Tucuruí

<p>6- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <p>- UNIDADE I – Futsal/Futebol: 1. História, cultura e identidade do Futsal; 2. Alterações no decorrer dos anos; 3. Regras e fundamentos básicos do Futsal; 4. Aspectos técnicos e táticos do Futsal. 5. Relações Étnico-raciais e Gênero no Futebol; 6. Supervalorização do Futebol em detrimento de outras modalidades esportivas, a mídia em foco.</p> <p>- UNIDADE II – Práticas Corporais Rítmicas: - 1. Benefícios da dança; 2. História, cultura e identidade do Carimbó e Lundu; 3. Musicalidade do Carimbó e Lundu; 4. Expressividade e movimentos do Carimbó e Lundu. 5. Danças Juninas.</p> <p>- UNIDADE III – Ginásticas: 1. História, cultura e identidade das Ginásticas; 2. Ginástica Natural. 3. Ginástica Geral; 4. Ginástica Laboral: alongamento, relaxamento (Princípios orientadores; Técnicas e exercícios); 5. Ginástica de Academia: aspectos mercadológicos e influência da mídia; 6. Ginástica aeróbica e exercícios físicos que podem ser realizados em casa.</p> <p>- UNIDADE IV – Lutas: 1. História da Capoeira no Brasil; 2. História, cultura e identidade da Capoeira Angola; 3. Fundamentos básicos da Capoeira Angola (Cantos, toques e movimentos); 4. História, cultura e identidade da Luta Marajoara; 5. Fundamentos práticos da Luta Marajoara. 6. Relações Étnico-raciais e Gênero na Capoeira e na Luta Marajoara.</p>
<p>7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BETTI, Mauro (org.). Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.</p> <p>SANTOS Carlos Afonso Ferreira dos; FREITAS, Rogério Gonçalves de. Luta marajoara e memória: práticas “esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. Caderno de Educação Física e Esporte, v. 16, n. 1, p. 57-67, 2018.</p> <p>FIGUEIREDO, Silvio Lima; BOGÉA, Eliana. Hibridismo cultural e atualização da cultura: o Carimbó do Brasil. In Resgate - Rev. Interdiscip. Cult., Campinas, v.23, n.30, p. 81-92, jul./dez. 2015.</p>
<p>8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>JUNIOR, Dante de Rose. Modalidades Esportivas Coletivas. Editora Guanabara, 2006.</p> <p>OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.</p> <p>SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física. Campinas, SP: [s.n.], 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.</p>

Fonte: IFPA (2021, p. 8). Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos. número: 1, ano: 2021, tipo: requerimento, data de emissão: 13/09/2021, código de verificação: 27fce6cb3c, Processo: 23051.014045/2021-11

Figura 6: Conteúdo programático da Educação Física para o 3º ano do Ensino Médio Integrado do IFPA - *Campus* Tucuruí

<p>6- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <p>- UNIDADE I – Handebol: 1. História, cultura e identidade do Handebol; 2. Alterações no decorrer dos anos; 3. Regras e fundamentos básicos do Handebol; 4. Aspectos técnicos e táticos do Handebol. 5. Relações Étnico-raciais e Gênero no Handebol; 6. Supervalorização do Futebol em detrimento de outras modalidades esportivas, mídia, economia e cultura.</p> <p>- UNIDADE II – Práticas Corporais Rítmicas: - 1. História, diferenças e semelhanças entre as danças; 2. História, cultura e identidade do Samba de Cacete; 3. Musicalidade do Carimbó e Samba de Cacete; 4. Expressividade e movimentos do Carimbó e Samba de Cacete; 5. Danças Juninas; 6. Quadrilha Maluca.</p> <p>- UNIDADE III – Jogos/Jogos de Videogame: 1. História, construção e vivência de jogos: Mancala, Yoté, Peteca e Shisima. 2. História e conceitos dos Jogos de Videogame; 3. Doenças hipocinéticas; 4. Reflexões sobre o Sedentarismo e a Obesidade; 5. Jogos com controle e jogos corporais nos videogames; 6. Reabilitação e o uso de videogames. 6. Exercício, saúde e a utilização dos videogames.</p> <p>- UNIDADE IV – Lutas: 1. Semelhança entre as lutas; 2. Jogos de ataque e defesa; 3. Epistemologia e filosofia da Capoeira e da Luta Marajoara; 3. Construção de instrumentos musicais da Capoeira; 4. Discussão - Cultura, lazer e esportivização: aspectos mercadológicos e mídias; 5. História, cultura, identidade e prática do Judô.</p>
<p>7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BARBOSA, Carmen Lucia. <i>Corpos no samba de cacete: dança ancestral, tamboros, educação e gingas na dança ancestral afrocametaense</i>. 2015. 77f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.</p> <p>NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Pedagogia da Cultura corporal: crítica e alternativas. 2ª ed. Phorte, São Paulo, 2014.</p> <p>SALLES, Vicente. O negro na formação da sociedade paraense. 2º ed. Belém: Paka-Tatu, 2015.</p>
<p>8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>CARVALHO, Yara M. O “mito” da atividade física e saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.</p> <p>JUNIOR, Dante de Rose. Modalidades Esportivas Coletivas. Editora Guanabara, 2006.</p> <p>SCHWARTZ, Gisele M.; TAVARES, Giselle H. Webgames com o corpo: vivenciando jogos virtuais no mundo real. São Paulo: Phorte, 2015.</p>

Fonte: IFPA (2021, p. 10). Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos. número: 1, ano: 2021, tipo: requerimento, data de emissão: 13/09/2021, código de verificação: 27fce6cb3c, Processo: 23051.014045/2021-11

Depois da apresentação, revisão e aprovação do Núcleo de Educação Física, ficou decidido que as propostas dos componentes curriculares da Educação Física seriam encaminhadas para o Setor de Formação Geral do *Campus* Tucuruí. Visando a atualização dos componentes curriculares da Educação Física nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Tucuruí, foi protocolado o requerimento nº

03/2021 - TUCUR/NEF (11.03.03.12.03.04), documento: 1), processo: 23051.014045/2021-11, em 13 de setembro de 2021. No dia 16 de março de 2022, o setor de formação geral do *Campus* Tucuruí, por meio do despacho nº 7/2022 - TUCUR/SFG (11.03.03.12.03), se manifestou favorável à atualização do conteúdo programático da Educação Física e encaminhou o processo para o Departamento de Ensino e Políticas Educacionais. Até agora, o Departamento de Ensino e Políticas Educacionais não realizou nenhum parecer sobre a atualização dos componentes curriculares da Educação Física (processo: 23051.014045/2021-11). Apesar da atualização dos componentes curriculares da Educação Física ainda não ter sido efetivamente contemplada, realizamos uma ação ligada à proposta dos possíveis novos conteúdos programáticos da Educação Física. Por entendermos que há uma diversidade de sujeitos complexos no *Campus* e que a diferença é uma riqueza para a formação humana, calcada na omnilateralidade e na educação intercultural, buscamos oportunizar e potencializar as diferenças individuais e coletivas, especialmente das alunas e alunos, pois concordamos que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - socioeconômica, política, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2016, p. 83).

Por isso, decidimos criar um espaço que facilitasse e despertasse os diálogos culturais. Que incentivasse a vivência de prá-

ticas corporais, de atividades físicas recreativas, artísticas, mostra audiovisual; mostra de artes cênicas; mostra de artes visuais; mostra de música; mostra literária etc.

Figura 7: Publicação do I Festival Intercultural do IFPA – *Campus Tucuruí: cultura como educação*



Fonte: Assessoria de Comunicação IFPA *Campus Tucuruí* - Designer Gráfico e Assessoria de Comunicação: Thiago Antunes Milhomens, 2022

O Projeto de Ensino “Festival Intercultural do IFPA – *Campus Tucuruí: cultura como educação*”, foi elaborado e executado. O Festival Intercultural foi um ambiente de demonstração prática, de apresentação de experiências diversas dos alunos, alunas e docentes.

Figura 8: *Culminância do I Festival Intercultural do IFPA – Campus Tucuruí*



Fonte: Acervo do autor (2022)

O projeto colaborou efetivamente com a construção de uma formação integral por meio da cultura como educação, proporcionou um espaço que facilitou e despertou os diálogos culturais e incentivou a vivência de práticas corporais, de atividades físicas recreativas, artísticas, mostra audiovisual; mostra de artes cênicas; mostra de artes visuais; mostra de música; mostra literária etc. Ao final, o “Festival Intercultural do IFPA – *Campus Tucuruí: cultura como educação*” envolveu por volta de mais de 200 pessoas internas e externas ao *Campus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É justo afirmar que a Educação Física brasileira, a partir das últimas décadas do século XIX e durante o XX, procurou fortalecer, em especial a cultura eurocêntrica, representou e afirmou enfa-

ticamente os saberes dos colonizadores. O conteúdo programático da Educação Física do IFPA - *Campus* Tucuruí, precisamente do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica na forma de oferta integrada ao Ensino Médio de 2016, segue esse mesmo propósito, ou seja, divulgar e privilegiar a identidade eurocêntrica e, como consequências, afirmar uma suposta “superioridade”, minimizando e desqualificando os conhecimentos da cultura corporal negra e indígena. Alguns dos motivos da marginalização podem estar relacionados a preconceitos históricos referentes à cultura negra e indígena, as lutas políticas, com a formação monocultural ainda fortemente presente na Educação, na Educação Física brasileira, o que ressoa na formação dos professores e professoras da disciplina de Educação Física. A escola e o currículo têm que possibilitar espaços para que os discentes e docentes percebam a autoprodução e autoconstrução de suas identidades culturais, correlacionando-as com os seus próprios processos socioculturais e com as histórias do Brasil. Para tanto, o meio educacional, nesse caso, o currículo da Educação Física do IFPA – *Campus* Tucuruí, tem que proporcionar experiências sobre as raízes culturais, o silenciamento e a negação de alguns pertencimentos de identidade cultural. A partir disso, diversas e diferentes culturas do cotidiano familiar, do social em que vivem, poderão ser valorizadas. É fundamental reconhecer que o conteúdo programático da Educação Física do IFPA - *Campus* Tucuruí analisado possui resquícios de amnesia em relação às manifestações das práticas culturais africanas e indígenas, especificamente da afro-amazônica. A amnesia e o silêncio, às vezes, dizem muito.

Cabe ressaltar que os currículos de instituições educacionais públicas que formam professores e professoras de Educação Física em todo o Brasil precisam ser analisados e modificados

constantemente para que não corram o risco de permanecerem ou de se tornarem monoculturais e preconceituosos, do contrário, continuaram ou poderão vir a ser dogmáticos, injustos e excludentes. O programa curricular de 2016 não contemplava efetivamente a diversidade cultural paraense, as questões étnico-raciais, o multiculturalismo e o interculturalismo. Dessa forma, não proporcionava experiências significativas nem a produção positiva e afirmação de identidades negras e indígenas, como samba de cacete, luta marajoara, carimbó, lundu, alqueire etc., que não eram mencionados no texto. No entanto, como foi demonstrado no segundo momento desse trabalho, existe um possível pequeno avanço decolonial no conteúdo programático da Educação Física do IFPA - *Campus Tucuruí*.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

_____. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera (Org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREITAS, Jorge Luiz de. **Capoeira na Educação Física**: como ensinar??? Editora Progressiva, Curitiba, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. DP&A, 11 ed, Rio de Janeiro, 2006.

IFPA. **Projeto pedagógico do curso Técnico em Eletrotécnica na forma de oferta integrada ao Ensino médio**. Tucuruí-PA, 2016. Disponível em: http://www.tucurui.ifpa.edu.br/downloads/doc-institucional/doc-institucional-cursos/doc-institucional-cursos-tec/doc-institucionalcurso_s-tec-int/2049-ppc-tecnico-emeleotecnica_integrado-ifpa-tucurui-2017/file.

MOREIRA, Antônio Flávio. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81 – 101, nov. 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura corporal**: crítica e alternativas. 2ª ed. Phorte, São Paulo, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**. 40(3): 215-223, 2018.

PEREIRA, Sueli Borges. Etnia, raça e identidade: pontos e contrapontos no currículo escolar. In: NASCIMENTO, Ilma Vieira do, MORAES, Lélia Cristina Silveira, BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Organizadoras). **Currículo Escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EDUFMA, 2010.

ROCHA, Mayara Alves Brito da, *et al.* As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Organizadores). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do currículo**. 3ª ed. Autêntica. 2010.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7 ed. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1983.

UEPA. **Projeto político-pedagógico do curso de Educação Física**. Belém, 2007. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/PPP_UEPA.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

UFPA. **Resolução nº 4.348**, de 21 de novembro de 2012. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Disponível em: <http://sege.ufpa.br/boletiminterno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4348%20PPC%20Educao%20Fisica.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020. VERGNE, Celso de Moraes, *et al.* A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, 27(3), p. 516-528, 2015.



Dançando as diversidades: uma marca
de coreografias autorais

Lilian Lima da Silva
Mauren Lopes de Carvalho

Introdução

O presente relato de experiência tem como tema o desenvolvimento de uma metodologia inovadora com a prática da dança, a qual pretende interferir nas representações sobre diversidade étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, com o intuito de aumentar a tolerância, contribuir para a redução da discriminação e, conseqüentemente, da violência.

A Dança Sênior® (DS), criada na Alemanha em 1974 por Ilce Tutt, é uma atividade lúdica, socializante e motivante, isto é, uma estratégia preventiva entre os recursos terapêuticos, buscando incentivar o envelhecimento ativo e promover qualidade de vida aos idosos. É uma atividade de baixo impacto que agrega benefícios físicos, mentais, emocionais e sociais, como a melhora da mobilidade, agilidade, amplitude de movimento e flexibilidade, assim como a autoestima, a socialização e participação, além de aprimorar e estimular a coordenação motora e promover bem-estar (BENETTI, 2015). A DS apresenta potencial para diversos desfechos na população idosa, como alternativa para melhorar a qualidade de vida (SILVA *et al.*, 2018), efeitos em fatores de risco de queda, como equilíbrio e mobilidade (FRANCO *et al.*, 2020). No entanto, as coreografias que compõem a DS são baseadas quase que exclusivamente em culturas europeias.

Diante da escassez de temáticas culturais e sociais da população brasileira na metodologia e criações da Dança Sênior®, configurando uma limitação de representatividade da população idosa brasileira, sobretudo periférica e pertencente às camadas marginalizadas da sociedade, observa-se a necessidade de inclusão de temáticas que abordem questões inerentes aos recortes

sociais brasileiros e os Determinantes Sociais de Saúde em propostas como a da Dança Sênior®.

Os Determinantes Sociais em Saúde (DSS) são fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população (BUSS; FILHO, 2007). Sabendo que os DSS influenciam no surgimento de problemas de saúde e fatores de risco na população, observa-se que a ocorrência das diversas formas de violência e discriminação produzem sofrimento, sobretudo psíquico, pois segundo Breilh (2006), o processo saúde-doença é indissociável do contexto social em que ocorre, e o sofrimento experienciado pelos sujeitos atravessados por fatores de vulnerabilidade levam ao adoecimento.

Uma forma de atuar nos DSS através do eixo cultural/social com promoção da saúde e incluir temáticas relacionadas à diversidade é através da dança. Porém, para isso, é necessário propor um modelo inovador.

Segundo Veiga (2003), a inovação, dentro de suas diversas concepções, pode ser caracterizada como emancipatória ou edificante, entendida como um processo de ruptura com modelos vigentes rumo à emancipação. O caráter emancipatório utiliza-se de articulação e atuação das partes envolvidas para a aplicação, alicerçado no contexto histórico e social em que se insere, desafiando assim a dicotomia entre o tecnicismo e a emancipação. De acordo com Veiga (2003, p. 274), “os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora”, apresentando a intencionalidade do processo inovador, reafirmando o viés de desconstrução das formas institucionais e de construção de alternativas a partir da coletividade.

Além disso, o presente trabalho se baseia no entendimento da inovação não de produtos, mas sim de processos, como de metodologias, de pensamentos e de mudanças de estigmas.

A instituição da Lei Orgânica da Saúde em 1990 (BRASIL, 1990) configurou o advento de um modelo de saúde que pudesse romper com o modelo convencional curativista, médico-centrado, medicalizante e intervencionista. Desde então, o Sistema Único de Saúde (SUS) avança rumo à saúde integral. No entanto, mesmo diante da vigência de um modelo de saúde integrativo, com diretrizes que visam o cuidado integral, universal e com equidade, existe uma tendência à reprodução do modelo hegemônico, tanto por parte dos usuários do serviço, quanto dos profissionais (CARVALHO, 2017). Isso mostra a necessidade de se continuar com a busca pela concretização da saúde integral, uma vez que os processos de promoção e prevenção da saúde de forma integral são difíceis de ser concretizados parcial ou totalmente. Assim, ter uma marca que foi pensada ao longo de anos e que foi construída coletivamente é uma conquista importante para a saúde, não se tratando de uma simples reprodução de metodologias vigentes.

A Inova Dança pode ser entendida como uma proposta inovadora por se comprometer a reformular metodologicamente a produção de dança para um público específico, possibilitando atuar nos determinantes sociais que dizem respeito aos fatores culturais/sociais. Por isso, a produção de representatividade através da dança com coreografias que abordem esses DSS é a motivação para a criação da marca Inova Dança, a qual se propõe a criar identificação e apresentar a arte como enfrentamento aos mecanismos de poder vigentes.

Deste modo, será apresentado o processo de desenvolvimento de uma marca registrada que se mostra como uma ferramenta

de valorização da cultura e das raízes brasileiras e que propõe inovar na oferta de produção de danças coreografadas para população idosa, celebrando a diversidade como riqueza. Aqui, pretende-se mostrar a relevância da inovação de processos no sentido da promoção de mudanças de pensamentos, comportamentos e atitudes, rompendo com as estruturas de poder instituídas.

Métodos

A marca Inova Dança consiste em um conjunto de coreografias que carregam em seus gestos, músicas e respectivas letras, ou mesmo artistas autores das músicas selecionadas, mensagens relacionadas aos temas dos três núcleos de diversidade do *campus* Realengo do IFRJ (CReal): Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGED).

O processo de desenvolvimento da marca Inova Dança se deu através do projeto de inovação “Dança e longevidade: inovação e valorização das diversidades”, o qual ocorria concomitante ao projeto de extensão Dançando com o corpo, a mente e a cultura, projeto que ofertava encontros para a prática da Dança Sênior a um grupo de idosos da comunidade. Todas as coreografias foram desenvolvidas em cinco etapas.

A seleção das músicas a serem coreografadas foi a primeira etapa do desenvolvimento, sendo feita uma busca ativa de músicas e artistas que fizessem parte dos recortes de representatividade negra, LGBTQIA+ e de necessidades específicas. Os critérios de seleção da música eram: tratar, na letra, da música de

questões relacionadas às diversidades e/ou serem performadas por artistas que sejam ativistas sobre os temas das diversidades. Para isso, foi feita uma parceria com os Núcleos de Diversidade do IFRJ *campus* Realengo, o os quais foram consultados sobre as temáticas a serem abordadas em cada coreografia e com os quais foram articuladas propostas de coreografias através de buscas ativas sobre cada tema, análise de trilhas sonoras, análise dos artistas, de suas histórias e representatividade, e também artistas com os quais o público idoso pudesse se identificar. Além disso, foi realizada a elaboração de um calendário inclusivo com datas comemorativas importantes para cada um desses recortes, sugeridas pelos representantes dos Núcleos.

A segunda etapa do processo se deu pela criação das coreografias, feitas por uma aluna e revisadas pelos demais alunos e coordenadores do projeto. Os passos das coreografias eram escolhidos de acordo com a mobilidade articular dos idosos, em sua maioria feitos na posição sentada em cadeira, promovendo mais segurança e minimizando os riscos de desequilíbrio e quedas. As coreografias eram filmadas e enviadas para a equipe do projeto para análise.

Após isso, na terceira etapa, as coreografias eram experimentadas e avaliadas pelos integrantes do projeto de extensão, alunos e professores, e eram feitas as correções necessárias após a análise. Cada um dos participantes dançava a coreografia para que fosse possível perceber com o próprio corpo se ela estava adequada ou não.

A quarta etapa se dava pela edição do vídeo, sendo adicionada uma breve introdução com a explicação sobre o tema abordado, aplicada a logo do IFRJ, dos Núcleos de Diversidades do IFRJ e a ficha técnica. Após isso, o vídeo era veiculado através do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp* para o grupo de idosos

e também postado nas redes sociais Facebook e Instagram oficiais do projeto de Inovação. A experimentação das coreografias finalizadas também era realizada em oficinas no projeto Centro de Convivência Virtual (CecosV) da Escola Politécnica Joaquim Venâncio-Fiocruz.

A quinta e última etapa foi o processo de protocolamento da marca no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), mas para isso, no início da vigência do projeto de inovação, foi feita uma consulta por e-mail à Agência de Inovação do IFRJ, que realiza os encaminhamentos de todos os registros de propriedade intelectual do IFRJ, sobre como seria possível registrar o material audiovisual que estava sendo produzido no projeto de inovação. Dessa consulta, foi recebida a sugestão de proteção das produções como “Obra não publicitária”. Após isso, o contato com a Agência foi interrompido devido às demandas de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, porém as produções do projeto de inovação seguiram. Alguns meses depois, foi realizada uma consulta por e-mail à Coordenação de Transferência de Tecnologia e Propriedade Intelectual do IFRJ (CTPI) e foi agendada uma reunião para tirar dúvidas sobre a forma de proteger e divulgar o material desenvolvido.

Adiante, com os esclarecimentos da reunião, a equipe definiu o nome a ser dado para a marca e uma empresa para desenvolver a identidade visual da marca Inova Dança foi contratada. Também foi verificada a existência de recurso pela CTPI para o pagamento do registro da marca. O passo seguinte foi o preenchimento do formulário para solicitação de registro de marcas e a realização do pedido no site do Instituto Nacional de Propriedade Industrial-INPI. Por fim, o IFRJ realizou o pagamento e a marca Inova Dança foi protocolada junto ao INPI (aguardando conclusão da análise).

Resultados e discussão

O processo de desenvolvimento da marca Inova Dança gerou importantes desdobramentos no ano de trabalho do projeto “Dança e Longevidade: inovação e valorização das diversidades”, com o aprofundamento dos estudos sobre os regulamentos dos três Núcleos de Diversidade do *campus* e estudos sobre as temáticas inerentes aos núcleos, que eram selecionadas como tema das coreografias, reflexões acerca da contribuição do projeto com as ações dos Núcleos no *campus* e na comunidade externa. Além disso, a criação da parceria com os Núcleos e com o CecosV tornou possível articular propostas e colocá-las em prática, respectivamente.

Foram realizados 3 encontros de aprofundamento dos estudos sobre os regulamentos dos Núcleos de Diversidade, a fim de identificar com quais finalidades e competências o projeto poderia contribuir. Os estudos sobre o núcleo NEABI identificaram que o projeto poderia endossar as ações que constam no Art. 3º do Regulamento dos NEABIs da instituição, no seu parágrafo I:

Definir e atuar nas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática das relações étnico-raciais, diversidade de gênero e no contexto de nossa sociedade multiétnica e multicultural e na construção de um acervo bibliográfico, material didático e audiovisual que sirva de suporte às atividades desenvolvidas pelos núcleos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Os estudos sobre o núcleo NUGED também identificaram que o projeto pode fortalecer a atuação descrita no Art. 3º do seu regulamento, parágrafo I:

Atuar na consolidação de diretrizes de ensino, pesquisa e extensão que promovam a equidade de gênero e que possam contribuir para o combate à violência e a quaisquer formas de discriminação contra a mulher e em função de orientação sexual e identidade de gênero e a valorização da diversidade no IFRJ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Além disso, auxiliar na articulação e execução do Art. 3º, parágrafo VIII:

Articular projetos integrados com para diminuir desigualdades resultantes de diferenças de gênero e discriminação contra orientações sexuais diversas nos Campi do IFRJ e entorno (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Já os estudos sobre o núcleo NAPNE apontaram que o projeto corrobora com o exposto no Art. 4º, parágrafo I:

A disseminação da cultura da educação para convivência no âmbito, aceitação da diversidade, promovendo quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas no IFRJ, contribuindo para as políticas de inclusão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Após a aproximação e o estudo sobre os núcleos, foram articuladas as propostas das coreografias, que somaram um total de sete produções, que são: “Dandara”, “Atabaque chora”, “Menina”, “Emoções”, “Vale amar”, “Marchinha dançante” e “Movimentando”.

A coreografia “Dandara” foi articulada com o NEABI com o intuito de homenagear Dandara dos Palmares, guerreira que comandou o Quilombo na luta contra a escravidão e é considerada símbolo de resistência negra no Brasil. Como descreve Silva *et al.* (2020 v. 12, n. 33, p. 415), “Dandara se apresenta em uma complexidade de relações, um corpo combativo, de guerrilha, de chefia, de

mãe, de organização política, econômica, social e cultural”. Dandara dos Palmares teve seu nome inscrito no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria em 2019 pela Lei nº 13.816 (BRASIL, 2019). A coreografia foi veiculada nas mídias sociais no dia 20 de novembro em comemoração ao Dia da Consciência Negra. A música escolhida foi “Dandara”, da cantora Nina de Oliveira, artista preta de São Paulo. Sua letra forte e ritmo dançante permitiram uma coreografia animada com nuances entre ritmos rápidos com gingados e momentos com ritmo mais lento. A coreografia foi feita em duas versões, na posição de pé e na posição sentada, com mínimas alterações nos passos para adaptação em cada posição.

A coreografia “Atabaque Chora”, também articulada com o núcleo NEABI, visa enfatizar a luta dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que correlaciona o instrumento afro-brasileiro atabaque. A história do instrumento se relaciona com a história da umbanda no Brasil:

Com raízes africanas, a religião afro-brasileira, umbanda, também se popularizou entre os brasileiros, aliando práticas de diversos credos, entre eles o catolicismo. Esta religião originou-se no Rio de Janeiro, no início do século XX, e incorporou em seus ritos, o toque do atabaque (tambor) e movimentos corporais que se identificam como dança. A dança afro-brasileira compõe-se de um conjunto de diferentes danças e dramatizações, que apresentam características em comum a raiz africana. Recriada no Brasil, em diversos períodos e regiões, esta herança foi conquistando novos significados e expressões, ou seja, como toda cultura, foi se resignificando no decorrer do tempo (NASCIMENTO, 2017).

A coreografia foi realizada na posição de pé e os passos criados fazem alusão à liberdade e à celebração em exercer o amor e o

pesar descritos na letra da música. A música escolhida foi “Ataque chora”, do cantor paraense Jaloo.

A coreografia “Menina”, a terceira criação desenvolvida com o núcleo NEABI, celebra as belezas do norte do Brasil no ritmo do carimbó. Além disso, homenageia as mulheres do Brasil, sendo lançada no Dia Internacional das Mulheres. O carimbó é uma manifestação cultural tradicional do estado do Pará, descrita como fruto da influência predominantemente indígena da região por alguns autores, e como originalmente afrodescendente por outros, como aponta Huertas (2015).

O termo “carimbo” originalmente era descrito como “*curimbó*”, um instrumento musical em forma de tambor usado nas manifestações culturais. Posteriormente, foi utilizado para identificar a dança, a música, a poesia e o canto da manifestação, tornando-se uma das maiores representações da identidade da cultura paraense. A música escolhida foi “Ai menina”, da cantora franco-brasileira Lia Sophia, nascida na Guiana Francesa, em uma região que faz divisa com o Amapá. Apesar da dança do carimbó ser caracterizada por giros e movimentações amplas, a proposta do projeto foi de executar a coreografia sentada, mas sem que houvesse perda da amplitude e da animação na coreografia. Dessa forma, foram adicionados muitos movimentos de rotação do tronco simulando o giro, movimentos de cintura escapular com ritmo acelerado para garantir a ginga em toda a coreografia.

A coreografia “Emoções” foi especialmente articulada com o núcleo NAPNE em comemoração à festividade do Natal. Foi selecionada a música “Emoções”, do renomado cantor brasileiro Roberto Carlos, que é uma pessoa com necessidades específicas. A letra do clássico hino celebra e simboliza muito bem o clima natalino e ainda aponta certo convite ao ouvinte a fazer

uma retrospectiva das experiências vividas, visitando momentos de grandes emoções. A importância da representatividade de PNE na música e na dança alarma para a escassez de artistas ocupando tais espaços, além da necessidade de produções sobre o tema. Apesar desse cenário:

[...] de um modo geral, os trabalhos refletem sobre o universo da dança e deficiência, seus significados, emoções, expressões, em uma perspectiva de corpo para além do físico, mas que também visa à melhora da qualidade de vida, da autonomia, da inclusão, e assim por diante, por meio de análises e interpretações que avaliam a linguagem verbal e não verbal (FRANCO; DE SOUZA 2022).

A coreografia foi realizada na posição sentada com movimentações leves e ritmadas com a letra da música, enquanto na parte instrumental, entre o refrão e a segunda estrofe, foi adicionada uma sequência de expressões faciais representando as diversas emoções que atravessam o cotidiano.

A coreografia “Vale Amar” foi desenvolvida em parceria com o núcleo NUGED em celebração à diversidade sexual. A música escolhida foi “Paula e Bebeto” de Milton Nascimento, na versão em parceria com a cantora Iza para o tema da novela “Toda forma de amar”. A importância de fortalecer a luta pela diversidade de gênero também permeia a limitada produção sobre representatividades, tanto na dança como na música:

Sendo a música um artefato cultural carregado de significados, a questão da representação na construção de identidades, em particular as de gênero e sexual, se constitui como uma temática que não pode ser ignorada, pois, [...] demanda reflexões críticas sobre o que fazemos com os sujeitos por meio dos discursos e das representações (SIEDLECKI, 2016).

A coreografia foi realizada na posição sentada, com movimentos de cintura escapular e de tronco ritmados e movimentos de pernas e braços alternados entre os lados direito e esquerdo, estimulando a lateralidade.

A coreografia “Marchinha dançante” foi produzida especialmente para celebrar a festa carnavalesca, tradição brasileira. A música escolhida foi “Mulata Yê Yê” e a coreografia foi realizada na posição sentada, com movimentos simples combinados com o ritmo animado da marchinha, com intuito de fácil reprodução. Seguindo a mesma lógica da criação das marchinhas mais tradicionais, a dança autoral foi criada com objetivo de ser simples, autêntica e pulsante (ABDALA *et al.*, 2015).

A coreografia “Movimentando” foi uma produção extra do Projeto de Inovação em parceria com alunas da disciplina de Práticas Assistivas do IFRJ/Realengo. O objetivo da coreografia era apresentar uma forma lúdica de realizar exercícios respiratórios ativos durante o período de pandemia para minimizar os efeitos de episódios de ansiedade em alunos do *campus* Realengo. Para isso, foi selecionada a música “Tipo Gin” do cantor MC Kevin O Chris, que estava com alto nível de popularidade na rede social “Tik Tok” durante o ano de 2021, para facilitar a adesão à proposta. A coreografia foi realizada na posição de pé, com movimentos de inspiração profunda e expiração longa associada ao movimento de membros superiores, intercalados com movimentos de balanço de quadril, palmas e movimentos de grande amplitude de membros superiores.

Conclusão

A conclusão que se pôde tirar desta experiência foi que quando se coloca questões de diversidade para serem discutidas com pessoas idosas, que podem ter mais resistência a entrar nesses debates, de forma lúdica e integrada à sua cultura, estamos promovendo aceitação dessa diversidade, estimulando a tolerância e desenvolvendo uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Sarah; FONSECA, Taiana; MAINENTI, Geraldo Marcio Pesres. Abram Alas: Uma história sobre as marchinhas. Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro/RJ, 4 a 7 de setembro, 2015

BENETTI, F.A. A dança sênior como recurso terapêutico para idosos. **ABCS Ciências da Saúde**, 2015, v. 40, n. 1. Disponível em <https://www.portalnepas.org.br/abcs/hs/article/view/695>. Acesso em 18 jul. 2022.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica**: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2006, p 167-189.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 182, p. 18055, 20 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.816, de 24 de abril de 2019**. Inscreve os nomes de Dandara dos Palmares e de Luiza Mahin no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Diário Oficial da União: Brasília, DF, seção 1, n. 79, p. 2, 24 abr. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.816-de-24-de-abril-de-2019-85051300>. Acesso em: 06 out. 2022.

BUSS, PM; FILHO, AP. A saúde e seus determinantes sociais. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(1):77-93, 2007.

CARVALHO, Mauren Lopes de. **Reabilitação física e recuperação da saúde no contexto dos desastres naturais**: estudo de caso em Nova Friburgo. Orientador: Elaine Miranda e Carlos Machado de Freitas. 2017. 186 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24104/2/mauren_lopes.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

FRANCO, MR, SHERRINGTON, C, TIEDEMANN, A, *et al.* Effect of Senior Dance (DanSE) on Fall Risk Factors in Older Adults: A Randomized Controlled Trial. **Physical therapy**, 2020; v. 100(4), p. 600-608. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz187>. Acesso em 18 jul. 2022.

FRANCO, Neil; DE SOUZA, Beatriz Gomes. Dança e pessoas com deficiência em periódicos brasileiros da Educação Física (1979-2019). **Linhas Críticas**, v. 28, p. e40833, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193570127017/193570127017.pdf>. Acesso em: out. 2022.

HUERTAS, Bruna Muriel. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. **Revista CPC**, n. 18, p. 81-105, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/74966/92654>. Acesso em: out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Resolução Consup/IFRJ n° 55, de 17 de dezembro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ConSup/Resolucoes2014/res._55_-_regulamento_do_napne.pdf. Acesso em: set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Resolução Consup/IFRJ nº 24, de 02 de outubro de 2018.** Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Reitoria/resolucao_no_24-2018_-_aprova_o_regulamento_neabi.pdf. Acesso em: set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Resolução Consup/IFRJ nº 54, de 16 de outubro de 2019.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual - NUGED, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ConSup/Resolucoes2019/arquivo_completo_-_resolucao_no_54-_aprovar_o_regulamento_dos_nucleos_de_genero_e_diversidade_sexual.pdf. Acesso em: set. 2022.

NASCIMENTO, Taiane Flôres do. Códigos culturais nas religiões afro-brasileiras e de origem africana: percepções geográficas. **GEOSABERES:** Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 8, n. 15, p. 41-50, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6096757>. Acesso em: out. 2022

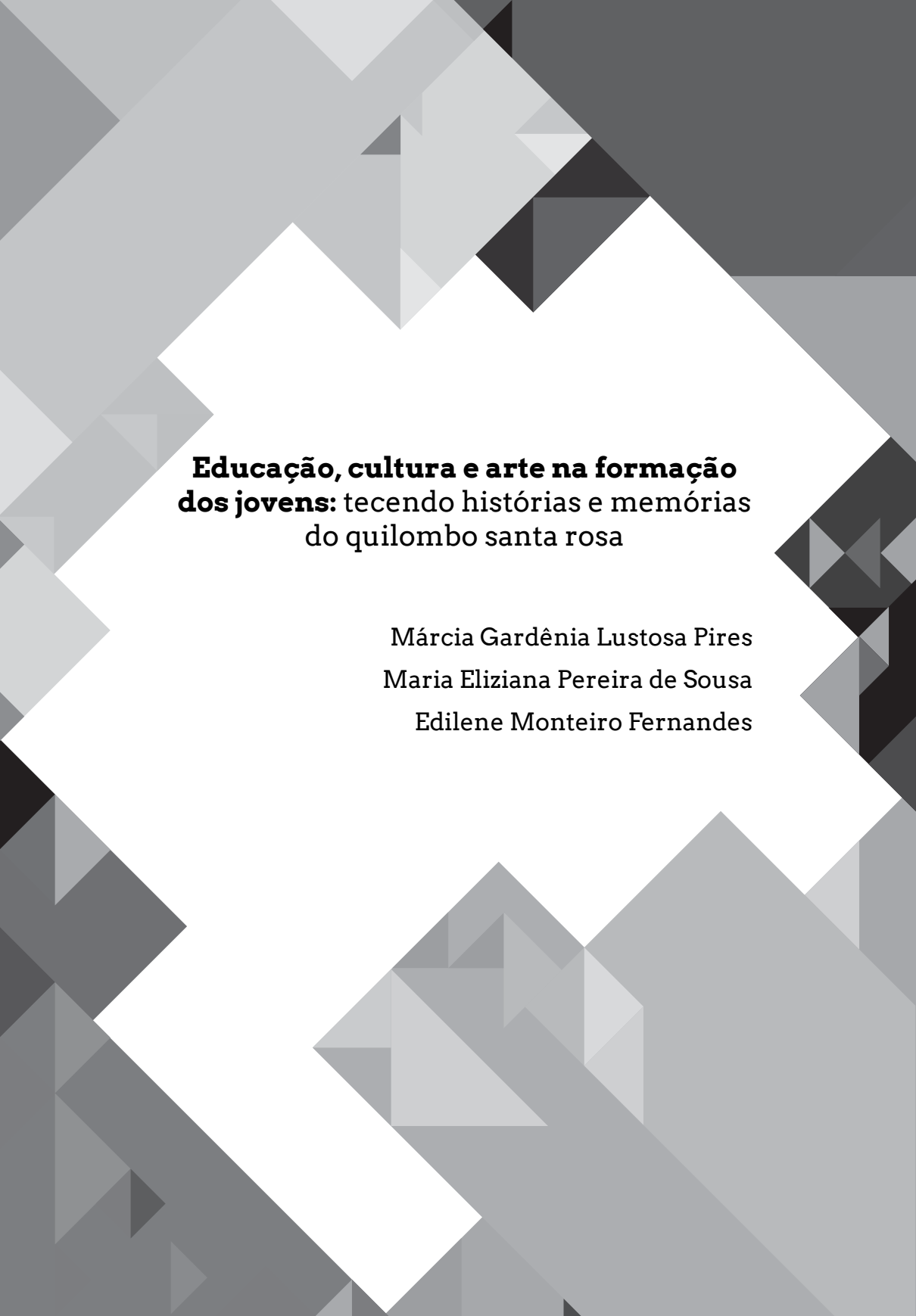
SIEDLECKI, Vivian Regina. **A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música.** Tese de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, 2016.

SILVA, José Artur do Nascimento; MENDES, Tarcísio Moreira; DE OLIVEIRA, Julvan Moreira. De África, Nzinga: da Diáspora, Danda-

ra: cosmopercepção descolonizando o corpo negro. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, pág. 402-430, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b8f7/ab6b4e848d097f16ad7dc3f880f14b-2c46d5.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

SILVA, R. L. da; SANTOS, C. C.; PRAZERES, L. R. dos. Dança sênior: uma alternativa para melhorar a qualidade de vida dos idosos. **Kinesis**, s. l, v. 36, n. 2, 2018. DOI: 10.5902/2316546430596. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/30596>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 270-275, dezembro 2003. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/61-v23-dezembro-2003-arte-manhas-dos-projetos-politicos-e-pedagogicos> . Acesso em: 17 jul 2023.



**Educação, cultura e arte na formação
dos jovens:** tecendo histórias e memórias
do quilombo santa rosa

Márcia Gardênia Lustosa Pires
Maria Eliziana Pereira de Sousa
Edilene Monteiro Fernandes

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os resultados das ações de extensão e cultura desenvolvidas por pesquisadores e extensionistas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *campus* Campina Grande, no período compreendido entre os anos de 2020 e 2022, em dois projetos, intitulados: “Quarentena com Arte no Laborart” e “Educando com Lendas cantadas”. Os referidos projetos buscam dar continuidade aos estudos já realizados pelo Laboratório de Arte e Cultura e Juventude (Laborart), grupo cultural que desenvolve ações educativas de viés artístico, com foco em atividades que possam contribuir para tornar a arte e a cultura de raiz acessíveis a todos os públicos.

O grupo Laborart foi criado no ano de 2017, com o objetivo de contribuir na formação humana integral dos jovens, atuando por meio de uma proposta teórico/prática que busca integrar aspectos socioculturais, políticos, científicos e tecnológicos, éticos, dentre outros. Não obstante, o grupo oportuniza aos jovens alunos do *campus* Campina Grande vivenciarem experiências educativas de formação integral, trabalhando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A justificativa de realização de um trabalho de cunho educativo-cultural emerge da necessidade de investirmos, no contexto das escolas de ensino técnico profissionalizante, em ações pautadas no modelo de educação de viés progressista, que colaborem para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. (GRAMSCI, 1982).

A problemática que dá fundamento a estas ações parte de uma realidade presente no atual modelo societário, na qual os veícu-

los de comunicação de massa e a mídia oficial parecem conceder pouca visibilidade à cultura nordestina de raiz. Também podemos salientar as dificuldades de acesso dos jovens às produções culturais de caráter regional e local, uma vez que, no contexto da indústria cultural de massa, a disseminação dos conteúdos produzidos obedece a uma lógica de mercado e marketing submetidos a critérios específicos¹.

Nesta perspectiva, investimos em ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a divulgação e a disseminação dos elementos culturais locais, a saber: músicas, poemas, linguagens, contos, lendas, causos e histórias de vida.

Dentre as atividades desenvolvidas no Laborart, realizamos projetos abordando a riqueza da diversidade humana, com a realização de iniciativas que contemplam questões sobre diversos aspectos culturais locais, envolvendo questões étnico-raciais e de inclusão social, trabalhando em uma perspectiva ampliada de cultura, no diálogo com parceiros sociais, como ONGs e Comunidades Quilombolas, dentre outros.

O objetivo deste estudo é refletir sobre as ações desenvolvidas nos dois projetos de extensão e cultura mencionados (“Quarentena com Arte no Laborart” e “Educando com Lendas cantadas”), especialmente no que tange à produção de material audiovisual (curta-metragens), que integra a história e memória do povo nordestino, resgatando a literatura que aborda elementos da cultura nordestina de raiz e da formação identitária dos povos originários, a exemplo da história da comunidade do Quilombo Santa Rosa, uma vez que tais ações se direcionam na perspectiva de colaborar com as políticas afirmativas de valorização da identidade

1 - Para saber mais, ler MORIN, Edgar. *Cultura de Massa no Século XX: o espírito do tempo 1* – Neurose, 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

e representatividade dos povos, culturas e no reconhecimento e valorização da cultura negra/quilombola.

A seguir, apresentamos o campo de discussão teórica que embasa essa proposta, buscando tecer uma análise reflexiva sobre a necessidade de serem criadas situações de ensino e aprendizagem que estejam em consonância com os anseios dos jovens no contexto educativo do século XXI, alinhadas às novas tecnologias, dando autonomia aos educandos (FREIRE, 1996).

2 DEBATENDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS AÇÕES DE EXTENSÃO E CULTURA

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão pautada na base teórica que dá fundamento às nossas ações, as quais estão ancoradas em uma perspectiva progressista de educação, pautada no pensamento de educadores como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Antônio Gramsci.

Buscando êxito para realização de nossas ações, destacamos a importância de primarmos pela articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/1996). Igualmente, encontramos amparo no pensamento de Freire (1996) quando ele fala da importância de, no ato educativo, partimos da realidade dos educandos, isto é, do contexto local e das suas experiências de vida, instigando-os a desenvolverem o papel de sujeitos críticos na produção do conhecimento (FREIRE, 1996).

É mediante a complexa realidade na qual se insere a educação e a escola no contexto contemporâneo, partindo de um cenário que nem sempre favorece o desenvolvimento de uma prática pe-

dagógica de viés progressista não dualista (GRAMSCI,1978), que direcionamos nossas ações de extensão e cultura, perseguindo o objetivo de despertar o interesse por questões que estão postas nos educandos. Isso pode ser um desafio para os(as) educadores(as), a exemplo das agravadas questões étnico-raciais, ambientais e sociais mais amplas, que instigam professores e alunos a assumirem a função de protagonistas na produção do conhecimento e não apenas de receptores da educação/cultura transferida pelo professor (FREIRE,1996).

Em Freire (1986), nos inspiramos para exercer a docência por meio do diálogo com a realidade local e do desenvolvimento de uma consciência crítica dos educandos, na percepção dos problemas que afetam a vida em sociedade. Dessa forma, é preciso cuidar para que estes desenvolvam autonomia intelectual, compreendendo a educação e a escola como um campo conflituoso de disputas no usufruto dos bens espirituais (SAVIANI,1999).

Assim, no exercício de uma prática pedagógica que se pretenda transformadora (práxis), é preciso buscar romper com a perpetuação histórica do dualismo educacional². Não obstante, a educação e a escola, como importantes instâncias socializadoras, são cotidianamente demandadas a refletirem sobre o seu papel social, reconhecendo a cultura local, percebendo a problemática social na qual a mesma se insere e percebendo os educandos como produtores de cultura.

Nesse contexto, sentindo a necessidade de transformarmos nossas práticas pedagógicas, é que investimos em propostas educativas que desenvolvam autonomia dos educandos para novas

2 - Conforme explicitado por Gramsci (1982, p. 118), o dualismo educacional opera com a divisão da escola em clássica e profissional, como um esquema racional que destinou a escola profissional às "classes instrumentais", e a clássica para as classes dominantes e intelectuais.

aprendizagens, aprofundando as questões sobre educação, cultura e consumo, que permeiam o debate no qual se insere as ações de extensão e cultura.

2.1 Educação, cultura e consumo na sociedade da informação

O que se pode verificar, neste primeiro quarto do século XXI, é que muitos são os desafios postos a vida em sociedade, decorrentes das mais variadas mudanças operadas pelas novas tecnologias, uma vez que estas vêm sendo incorporadas, de forma cada vez mais avassaladora, aos ambientes de ensino e aprendizagem, se tornando bastante presentes na vida das pessoas e nos diversos âmbitos de atuação humana.

Neste sentido, se faz oportuno pensar sobre as implicações para o campo da cultura, uma vez que as tecnologias digitais de informação e comunicação digital têm ocasionado uma expansão, circulação e troca cultural sem precedentes. Tais transformações advindas da inserção e do uso maciço das tecnologias digitais vêm modificando também a forma como as pessoas se veem dentro da sociedade, causando o que Hall (1997, p. 18) chama de “sérios deslocamentos culturais”.

No contexto da mundialização do capital se verifica, de acordo com Hall uma “[...] tendência [...] de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome denominada de *McDonaldização* do globo” (HALL, 2017, p. 18). Bauman (1999) descreve esse processo de profundas mudanças e transformações sociais que oferecem diversas consequências para a humanidade como de uma nova “de-

sordem mundial". Para o autor, a descrição ou o significado mais profundo para o fenômeno que muitos teóricos denominam de globalização "é o de caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo" (BAUMAN, 1999, p. 66).

No contexto da globalização, a preocupação com o acesso à cultura também se evidencia, uma vez que ocorre uma mudança importante nos hábitos de consumo da cultura. A expansão da globalização alcança todos os aspectos de vida individual e coletiva dos seres humanos e, de forma impositiva, busca padronizar a cultura. Isso causa, por vezes, um apagamento na história, na memória e nas culturas originárias e particulares, produzindo o que Hall (1997, p. 18) denomina de "cultura mundial homogeneizada, ocidentalizada".

Na sequência, apresentamos as mais recentes produções do Laborart no campo da extensão e cultura, voltadas à elaboração de material educativo com uso de tecnologias digitais e interativas, na criação de documentários e curta-metragens que abordam a história e memória da cultura nordestina de raiz, notadamente na contação de fábulas, contos e histórias já apresentadas por meio da literatura de cordel.

2.2 Extensão, cultura e arte: educando para uma nova história e memória

O interesse pelas questões de produção e acesso aos bens culturais, notadamente, no que tange a cultura tradicional dos povos originários, importa para nossos estudos e ações, uma vez que,

em tempos de maior acesso à internet e as redes sociais, se percebe uma importante mudança no consumo dos bens culturais³.

Em nossas ações de extensão e cultura, utilizamos as redes sociais como um mecanismo a favor da disseminação da cultura de raiz, compreendendo que o desenvolvimento de ações as quais se utilizam das redes sociais para favorecer o acesso à cultura se configura como de grande valia em termos educativos, econômicos e culturais, uma vez que estas ferramentas transportam a cultura diretamente à casa das pessoas, em qualquer lugar do mundo⁴. Dessa forma, essas ações são favoráveis em termos quantitativos, pela redução dos gastos com acesso à cultura, e qualitativos, em termos de acesso à educação.

Ainda de acordo com os dados obtidos na pesquisa do IBGE (2019) quanto à distribuição percentual da despesa monetária e não monetária, no que tange à média mensal familiar dos gastos com cultura, em termos percentuais (%), a referida pesquisa aponta que as famílias paraibanas gastam 61,5% (da renda destinada aos gastos com cultura) com serviços de telefonia, TV por assinatura e *Internet*. As atividades de cultura, lazer e festas correspondem a 13,2 %; com educação profissional e atividades de ensino o gasto é de 0,8 %; com instrumentos e atividades musicais, as despesas ficam em 0,5 %; as despesas com profissionais

3 - O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) disponibilizou informações e indicadores relacionados ao setor cultural referente ao período compreendido entre os anos 2007-2018, de modo a fomentar estudos, pesquisas e publicações. A apreensão do conceito de cultura utilizado pelo IBGE, considerou para a produção destes dados, a construção de estatísticas culturais a partir das "atividades relacionadas com a produção, a difusão e usos da cultura" (IBGE, 2019, p. 10, *apud* UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2009, p. 9).

4 - De acordo com o Sistema de Informações e Indicadores Culturais - SIIC, do IBGE (2019), segundo o recorte específico do campo da cultura, no que tange às despesas relacionadas em atividades de cultura (lazer e festas), nas Unidades da Federação, as três primeiras posições são para o Distrito Federal com um gasto de R\$ 111,31 mensais por família, depois São Paulo com R\$ 60,79, e Rio Grande do Sul gastando R\$51,7. As Unidades da Federação com maiores gastos nas Regiões Norte e Nordeste foram o Amapá, com R\$ 30,00, e Rio Grande do Norte, com R\$ 35,21 por família.

ligados à cultura ficam situadas em 2,0% e, por fim, despesas com acessórios pessoais correspondem a 3,2% da renda.

A partir destes dados, podemos inferir que operacionalizar ações educativas considerando tal realidade trará impactos quantitativos e qualitativos, considerando o contexto de isolamento social e de carências materiais/ espirituais reais. Dessa forma, baseados no índice percentual de utilização da verba das famílias com *internet*, fica evidente que a ampliação do acesso às redes sociais favorece também uma possível ampliação em relação aos demais setores, sendo um destes a cultura (IBGE, 2019).

Logo, o que se pode verificar é que a incorporação das tecnologias digitais e interativas na educação, bem como nas ações de extensão e cultura se evidencia como de fundamental importância para o andamento das atividades extensionistas, colaborando no envolvimento dos discentes e da comunidade acadêmica e no contexto de crise sanitária. Assim, as ações de extensão e cultura adotaram os recursos digitais interativos para proceder com a mediação pedagógica necessária ao desenvolvimento das ações no período supramencionado.

Durante o desenvolvimento dos nossos projetos, trabalhamos com a mediação da arte na elaboração de material educativo a ser veiculado em redes sociais como *instagram* e *facebook*. O material foi produzido também para ser apresentado em espaços de divulgação científica diversos.

A seguir, apresentamos a forma como, metodologicamente, desenvolvemos ações educativas de extensão e cultura, no campo da História e Memória, com o uso das novas tecnologias digitais.

3 METODOLOGIA

Durante o período de 2020-2022, em um cenário social marcado pela Pandemia da Covid-19⁵, o grupo LABORART atuou no sentido de contribuir para o enfrentamento do cenário desafiador vivenciado em escala mundial. Nesse contexto, o grupo idealizou apresentar mostras artísticas e culturais e veicular os trabalhos nas redes sociais como *Instagram* e *Facebook*, de forma acessível para a comunidade acadêmica, no sentido de minimizar os impactos gerados na saúde das pessoas, ocasionados pelas situações de confinamento.

As ações de extensão e cultura passaram a ser pensadas no sentido de se tornarem mais um instrumento a serviço da transformação desta realidade, de maneira que os trabalhos desenvolvidos foram voltados a minimizar o quadro de sofrimento e isolamento social vivenciado à época. Para execução dos trabalhos audiovisuais, foram utilizados os recursos da animação 2D, o aplicativo *Flipaclip* e o *Inshot* na produção de curtas e resumos, com foco em contos presentes na literatura de cordel. Também realizamos a produção de *covers* e vídeos de músicas, com releituras de clássicos de nossa cultura, com produção do material educativo e cultural e com divulgação/postagem nas redes sociais.

Adotamos a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental para adaptação de elementos representativos da cultura nordestina, com a releitura de algumas obras na produção de vídeos com músicas, contos, poemas, cordéis, *lives* e dicas de literatura da cultura paraibana. Este trabalho adota a pesquisa-ação,

5 - COVID-19 é o nome da doença causada pelo novo coronavírus. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a doença causada pela COVID-19 como uma pandemia (OMS, 2020).

quando coloca em prática os dados coletados por meio de estudos bibliográficos e documentais (GIL, 2002) no reconhecimento de elementos representativos da cultura negra e quilombola.

Nosso parceiro social, a instituição “Quilombo Santa Rosa”⁶, constitui lócus de pesquisa e colaborador das ações. Nas oficinas realizadas com nosso parceiro social (Quilombo Santa Rosa), são abordados os elementos da cultura de raiz quilombola, trabalhando a representatividade e o sentimento de pertencimento local.

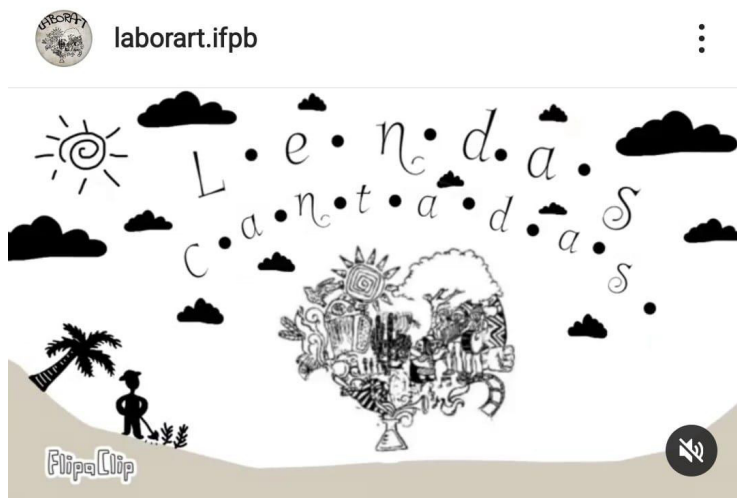
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dentre as ações realizadas, temos a produção de curta-metragens e de documentários e a realização de oficinas voltadas às mulheres, jovens e crianças da comunidade “Quilombo Santa Rosa”. Sobre a produção do material audiovisual, elaboramos dois curta-metragens, a saber: “Santa Rosa: resistência e tradição”, e “A História de Juvenal e o Dragão, do cordelista Leandro Gomes de Barros”.

A primeira produção trata-se de uma adaptação da literatura de cordel: “Santa Rosa: O Berço do Quilombola”, de Ronaldo Aranha, apresentado em uma película de 4 minutos e 57 segundos. O filme conta a história do Quilombo Santa Rosa em versos, imagens e sons, traduzindo a luta de um povo que cultiva suas raízes e mantém sua tradição. A figura a seguir ilustra a produção.

6 - O quilombo Santa Rosa fica situado na cidade de Boa Vista- PB. O município está localizado na Mesorregião Boa Vista e na Microrregião Agreste Paraibano do Estado da Paraíba. De acordo com o IBGE no censo de 2022, sua população foi estimada em 6.377 habitantes. (IBGE, 2022).

Figura 1: Projeto lendas cantadas - “Santa Rosa: resistência e tradição”

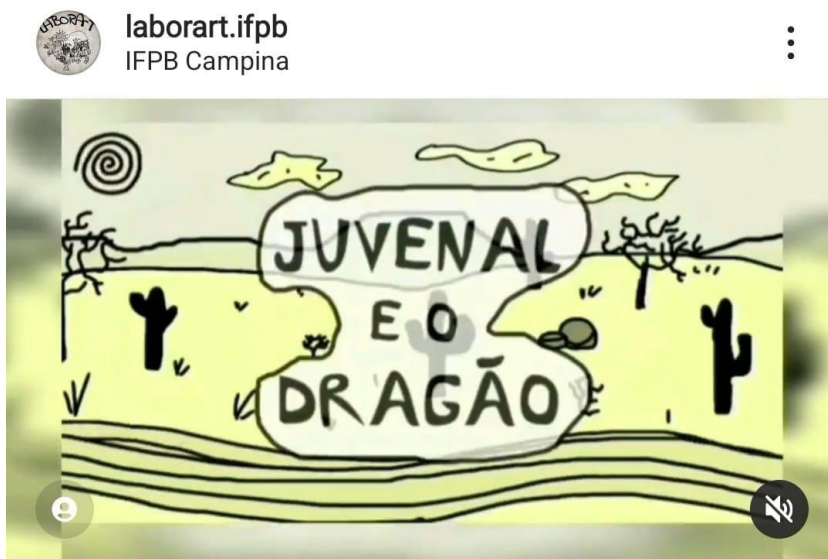


Fonte: Instagram do Laborart (2022)

Esta narrativa que demarca a história da tradição do povo quilombola é transmitida em formato audiovisual, possibilitando ao público-alvo (estudantes, professores, pais, técnicos e todos que fazem parte da comunidade acadêmica do IFPB) rememorar os ricos elementos da cultura nordestina local presentes no enredo.

A segunda película produzida apresenta a história de “Juvenal e o Dragão”, escrita por Leandro Gomes de Barros. A produção conta a saga de um corajoso jovem camponês, uma bela princesa e um dragão, envolvidos em uma trama de amor, poesia e coragem. Este clássico da literatura de cordel se passa em uma década distante, há muitos e muitos anos. Em um feliz entrelaçamento entre magia, conto e poesia, esta fábula foi exibida no Projeto “Lendas Cantadas”, em capítulos que poderão ser lidos, ouvidos e cantados, podendo ser apreciada de forma acessível por todos que se interessarem por este romance, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 2: a história de Juvenal e o Dragão



Fonte: Instagram do Laborart (2022)

Os curta-metragens foram criados utilizando o recurso *flipaclip*⁷: desenho animado, com editor de vídeo e foto música *InShot*⁸ e exibidos nas redes sociais *facebook*⁹ e *instagram*¹⁰. Estes recursos audiovisuais se apresentam como ferramentas que podem e devem se somar às lutas pelo não desaparecimento de elementos importantes de nossa cultura de raiz. Os curta-metragens produzidos fazem parte do projeto “Lendas Cantadas”, uma das muitas ações de pesquisa, extensão e cultura desenvolvidas pelo Laboratório de Arte, Cultura e Juventude (LABORART), em parceria com a PROEXC/IFPB-CG.

7 - *FlipaClip* é um aplicativo para Android que cria desenhos animados com gravuras feitas e editadas por você (TECHTUDO, 2022).

8 - O *InShot* é um aplicativo gratuito para Android e iOS capaz de editar e compartilhar fotos e vídeos inteiros, sem cortes, nas diversas possibilidades da comunicação digital (CENTRO DE ESTUDOS PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2022).

9 - <https://www.facebook.com/laborart.ifpb>

10 - <https://www.instagram.com/laborart.ifpb/>.

Os resultados são verificados nas ações educativas que mobilizam os saberes dos alunos de forma conjunta aos saberes da comunidade quilombola, permitindo a elaboração de novos conhecimentos e a valorização e disseminação da nossa cultura de raiz. As histórias apresentadas possibilitam aos apreciadores da literatura de cordel e da boa leitura rememorar os ricos elementos da cultura nordestina presentes em clássicos que atravessam os tempos, alimentando a fantasia de várias gerações. Referidos trabalhos colaboram, em tempo de novas tecnologias, com a disseminação da cultura de raiz da região paraibana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém enfatizar o desafio aqui proposto de investir em ações de incentivo ao estudo das práticas e manifestações culturais pouco valorizadas em nossa sociedade, mormente em tempos de globalização, tendo em vista a pouca visibilidade social das produções culturais locais, bem como dos artistas da terra. Portanto, afirma-se a necessidade de contribuir para o não desaparecimento da cultura de raiz, tão presente em nossa região, sabendo-se que essa traduz a riqueza da diversidade humana, da produção cultural de um povo, seus valores e crenças, ou seja, sua própria identidade.

O caminho até aqui trilhado se pretende contrário ao que é conduzido pela ideologia capitalista, no qual a produção artística local parece ocultada pelas grandes mídias, sofrendo com o processo de homogeneização global e de fragmentação das identidades socioculturais. Mas, mesmo assim, segue, resistindo ao adensamento capitalista.

Por fim, este projeto lança um olhar sobre as representações culturais paraibanas trabalhando na disseminação das manifestações locais, por meio do uso das novas tecnologias, visando contribuir para o não desaparecimento da cultura de raiz presente em nossa região, sabendo-se que essa traduz riqueza da diversidade humana, da produção cultural de um povo, seus valores e crenças, ou seja, sua própria identidade.

A realização desta ação educativa e cultural pretende desdobrar-se em outras ações que possam disseminar a cultura local, resultando na produção de outros conhecimentos, se revertendo em outras produções, contribuindo na difusão dos conhecimentos produzidos e no intercâmbio com as demais instituições.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei n° 9.394 de 20 de novembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 13 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM n° 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portarian-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 14 de out. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Tutorial: como editar vídeos no celular e no aplicativo inshot**. Disponível em: <https://site.educacao.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Tutorial-IN-SHOT-1.pdf>. Acesso em 16 de out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n.

2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacao-erealidade/article/view/71361>. Acesso em: 28 jul. 2023. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **População**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/boa-vista/panorama>. Acesso em 25 de jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massa no Século XX**: o espírito do tempo 1 - Neurose. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32.ed. Campinas: Autores associados, 1999.

TECHTUDO. **Com o FlipaClip crie desenhos e faça sua própria animação no Android**. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/flipaclip/>. Acesso em: Acesso em 13 de out. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Statement on the second meeting of the international health regulations (2005) emergency committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)**. Disponível em: [https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))



**Encrenças de gênero e o trabalho de
psicólogos/as escolares**

Aline Rocha Bezerra

Na condição de psicóloga educacional em uma instituição federal de ensino onde há uma grande procura por atendimentos psicológicos, é notável que há grande demanda de atendimento por conta de sintomas depressivos e de ansiedade, algumas vezes acompanhados por comportamentos autolesivos e ideação suicida. Esses problemas têm se agravado no contexto da pandemia da covid-19.

Em 2020, passados alguns meses do início da pandemia, realizei um levantamento das principais queixas apresentadas pelos estudantes, que foram as seguintes: dificuldades no relacionamento familiar; luto; sofrimento por conta do isolamento social; aumento de responsabilidades (trabalhar e cuidar de casa); piora de sintomas de ansiedade e autocobrança. Vale ressaltar que a volta das aulas presenciais também tem gerado grande mal-estar. Restabelecer as relações presenciais e readaptar a rotina tem sido um desafio para estudantes, técnicos/as e professores/as. O sentimento de inadequação está muito presente.

Nas últimas semanas, foi amplamente divulgada uma grande pesquisa realizada por Fang *et al.* (2022), uma revisão sistemática com meta-análise sobre o estresse vivenciado pelos/as estudantes desde o início desta emergência em saúde pública. Os resultados apontaram que houve forte estresse por conta do isolamento domiciliar prolongado e do ensino remoto, sendo comuns sintomas como palpitações, irritabilidade, dores de cabeça, insônia, dependência de smartphones e até mesmo de álcool e outras drogas. A pesquisa também mostrou que a prevalência de estresse em estudantes do sexo feminino foi muito maior do que em estudantes do sexo masculino.

Para os cientistas chineses, isso decorre do fato de as mulheres serem mais expressivas emocionalmente que os homens,

seus estados mentais e emocionais serem mais susceptíveis a fatores externos e apresentarem respostas neurobiológicas diferentes quando expostas a estressores (FANG *et al.*, 2022). Assim, as diferenças fisiológicas entre mulheres e homens justificariam a propensão a reações de estresse, corroborando com a literatura psiquiátrica, que tem apresentado as mulheres como mais vulneráveis à depressão devido às diferentes fases e oscilações hormonais do ciclo reprodutivo feminino, o que não é suficiente para a compreensão da questão (YUASA, 2012).

Por isso, é importante ressaltar os desafios que as mulheres têm vivenciado: estão na linha de frente como trabalhadoras da assistência social e sanitária, mesmo nos trabalhos mais precarizados; a desigual economia do cuidado, em que a responsabilidade e sobrecarga do trabalho doméstico, assim como dos cuidados com doentes, criança e idosos são das mulheres; o aumento dos casos de violência durante o confinamento; os casos de feminicídios; a ineficácia das respostas institucionais a esta violência (FERRER-PEREZ, 2020; FEDERICI, 2020).

Moreira *et al.* (2020) e Gonzaga, Gonçalves e Mayorga (2021) chamam atenção para os direitos sexuais e reprodutivos de meninas e mulheres, que ficaram mais ameaçados com o acesso ainda mais difícil a métodos contraceptivos por conta do empobrecimento da população e da ausência de medidas de acesso aos medicamentos contraceptivos. Serviços como implantação do DIU (dispositivo intrauterino) e de cirurgias eletivas, como vasectomias e laqueaduras foram suspensas. Tudo isso aumentou o risco de gravidezes indesejadas, principalmente entre as mulheres negras e pobres, estruturalmente mais excluídas.

Assim, no intuito de trazer explicações que fujam do viés hegemônico (biologizante, medicalizante, psicologizante) e trazer

reflexões sobre novas intervenções psicossociais e coletivas no que se refere à saúde mental e os espaços educativos, o presente texto tem como objetivo discutir como os estudos sobre corpo, gênero e sexualidade podem contribuir para o trabalho de psicólogas escolares, abordando, entre outras questões, as ofensivas antigênero no sistema educacional do país e a implementação do chamado desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

O gênero é da ordem do ficcional, do político, como propõe Butler (2019), que considera os gêneros atos performáticos, socialmente compartilhados e historicamente formados, que constituem nossas identidades. São crenças que se estruturam apoiadas em sanções sociais e tabus, sendo produzidas por diversas tecnologias sociais: escolas, igrejas, famílias, universidades, o próprio feminismo, entre tantos outros dispositivos. Esses discursos sobre o sujeito vão conferindo hierarquizações por meio de relações de poder.

Lugones (2014) propõe que, com a modernidade/colonialidade, os corpos femininos são explorados a partir de hierarquias raciais que estruturam as práticas sociais, as instituições e as relações. O “Sistema Moderno Colonial de Gênero” fundamenta a ideia de que as mulheres são menos humanas que os homens heterossexuais e, até mesmo, não humanas.

Autoras como Collins (2019), Crenshaw (2002), entre outras, que fazem parte do feminismo negro norte-americano, chamaram atenção para o fato de que “o feminismo tradicional não conseguia contemplar as reivindicações e os direitos das mulheres negras, porque reduzia a categoria mulher a uma identidade homogênea” (SILVA; MENEZES, 2020, p. 03). Crenshaw (2002) aponta que as intercessões fazem com que mulheres negras, por exemplo, sejam duplamente excluídas, pelo sexismo e pelo racismo estrutural.

A vulnerabilidade produzida pela colonialidade, pode ser observada muitas vezes inscrita no corpo das estudantes que buscam atendimento psicológico na escola e relatam sintomas como: baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, timidez, apatia, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, agressividade “aparentemente sem motivo”, recusa em ir para a escola, dificuldade de aprendizagem etc. Além disso, Kilomba (2019) afirma que as mulheres que enfrentam o racismo são sempre confrontadas com a mensagem de que suas experiências são decorrentes de sua sensibilidade excessiva e, na maioria dos casos, a vítima assume os sentimentos de vergonha e culpa que deveriam ser dos agressores.

Na direção contrária desse processo, os estudos de gênero têm desempenhado um importante papel no deslocamento de uma lógica privada, individualizada, vista como natural, para o entendimento de que são as relações de poder que constituem espaços de subalternização e exclusão (REYES; MAYORGA; MENEZES, 2017). Traremos a seguir uma breve discussão sobre a normatividade, uma das questões mais abordadas por esses estudos.

A normatividade e as instituições familiares, religiosas e educacionais

A instituição de ensino em que trabalho atende cerca de 24 pequenos municípios de características rurais. Fatores como a dificuldade de acesso à rede pública de saúde, educação e assistência social, as condições de vida mais precarizadas, as questões de gênero, a violência, a exposição aos agrotóxicos, as cargas de trabalho diárias bastante pesadas, o desemprego e a informali-

dade, criam um cenário de grande vulnerabilidade psicossocial, como apontam Costa, Dimenstein e Leite (2014) em um estudo sobre condições de vida, gênero e saúde mental entre trabalhadoras rurais.

Apesar de todas essas especificidades que favorecem o desenvolvimento de transtornos como depressão e ansiedade, não existem políticas voltadas ao cuidado à saúde mental da população rural e verifica-se uma ausência de serviços especializados em saúde mental na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) nas áreas rurais (COSTA; DIMENSTEIN; LEITE, 2014).

Devido ao profundo vazio assistencial por parte do Estado, as igrejas ocupam um grande papel social. Consequentemente, as perspectivas religiosas fundamentalistas fazem parte do cotidiano de muitos/as estudantes. Os problemas sociais são vistos como “falta de Deus” na vida das pessoas, com discursos sobre aceitação da realidade e resignação ocorrendo recorrentemente. As pessoas são responsabilizadas por sua própria exclusão, adotando condutas passivas e submissas.

A “defesa da família” é um dos pontos mais tratados pelas igrejas, o que inclui a “cura gay” e a “deseducação sexual” - a educação sexual como tabu. A tradicional família brasileira tem suas raízes na casa grande, onde manda o homem branco, enquanto mulheres e crianças são exploradas. A partir desta herança colonial, cria-se a base da ideia do que é ser mulher: o casamento heterossexual monogâmico, o amor romântico e o cuidado com os/as filhos/as. Na região em que trabalho, o casamento acontece bem cedo, muitas vezes antes dos 18 anos, o que leva a uma (re)produção da pobreza, pois o investimento na vida educacional e profissional fica comprometido com a sobrecar-

ga do trabalho doméstico, ou até mesmo por conta do contexto de violência doméstica (MOREIRA *et al.*, 2020).

Estar fora dos padrões da heteronormatividade é também estar sujeito aos mais diversos tipos de violência. Por conta da patologização, criminalização, moralização da homossexualidade, “sair do armário”, contar sobre sua própria sexualidade para familiares e amigos é algo quase impensável para estudantes que cotidianamente buscam performar modos de ser que os ajude a manter seus segredos. Como indica Sedgwick (2016), essa é a configuração do armário instituída pela heterossexualidade compulsória: o espaço público como lugar da heterossexualidade, enquanto para a homossexualidade, cabe o espaço privado.

Heterossexualidade compulsória é um termo proposto por Adrienne Rich (2010), na década de 1980, para dar visibilidade ao fato de que a heterossexualidade é uma instituição política opressora e socialmente imposta, efeito da repetição da narrativa da heterossexualidade como uma união ideal. Para que se mantenha a hegemonia do que é tido como normal, múltiplas instituições como a família, a igreja, os centros de reabilitação, a escola e a universidade impõem uma série de repetições de práticas e discursos que visam a correção de corpos, que estão destinados ao fracasso, tendo em vista que a identidade capacitista ideal nunca poderá ser alcançada de uma vez por todas (MCREUR, 2006). Nessa perspectiva, quando reflito sobre os anos de trabalho na instituição educacional, percebo que lançar um olhar para as normas para entender as queixas que chegam é o ponto fundamental.

Estudos recentes que discutem a cisnormatividade, ou seja, o “lugar a partir do qual as identidades trans são enunciadas” (FUCHS, HINING, TONELI, 2021, p. 01) também têm trazido impor-

tantes contribuições para entendermos os processos de constituição de gênero, desnaturalizando a cisgeneridade.

Historicamente, a atenção dada pela psicologia às temáticas de gênero e sexualidade nos estudos dos indivíduos e de seus processos é atravessada por uma perspectiva cisheteronormativa, ou seja, uma perspectiva que tem a matriz heterossexual como base das relações de parentesco e a matriz cisgênera como organizadora das designações compulsórias e experiências das identidades de gênero; ambas produzindo efeitos que são naturalizados em nossa cultura, a partir da constituição de uma noção de normalidade em detrimento da condição de anormalidade, produzindo a abjeção e ocultamento de experiências transgressoras e subalternas. Essa perspectiva cisheteronormativa da psicologia produz descrições universalizantes dos processos tidos como naturais e a patologização da diferença, ao tratá-la como casos desviantes da norma (MATTOS; CIDADE, 2016, p. 134)

Os desafios são muitos para que o/a psicólogo/a não se torne mais um agente de normalização, pois é persistente a expectativa de que o/a psicólogo/a sane os problemas individuais de saúde, sendo chamado/a para exames de verificação, para diagnosticar patologias instaladas, prescrever soluções, tempos, classificações. Enfim, para “fazer retornar à norma”, pactuando com processos de controle, exclusão, que tornam certos corpos abjetos.

O desafio dos/as profissionais que compõem a Assistência Estudantil tem sido garantir a permanência e o êxito destes estudantes, com a garantia de direitos que vão desde bolsas, alimentação e transporte, até a descolonização dos currículos. É necessário construir cotidianamente estratégias de combate ao racismo, sexismo, heterossexismo e classismo, que são constituídos também, e fundamentalmente, pelo capacitismo (MELLO, 2018). O acordo capacitista faz com que determinados grupos sociais sejam tratados de

modo generalizado como incapazes de ser e fazer: só é capaz quem tem determinadas características corporais.

O capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos. O capacitismo também é essa forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. Nesse sentido, outras categorias de seres humanos também podem ser lidas como “menos capazes”: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis (MELLO, 2018, p. 136).

O ingresso de estudantes cotistas¹ nas Universidades e Institutos Federais trouxe um novo colorido, um novo frescor, novos questionamentos, novas contribuições epistemológicas e novas demandas. No entanto, infelizmente, há uma falta de preparação para o acolhimento destes estudantes, que muitas vezes vivenciam uma experiência de desvalorização, desqualificação e de insuficiência (SILVA, 2022).

A fragilidade da formação dos/as psicólogos/as, a influência religiosa e o padrão de família que a psicologia toma (burguesa, monogâmica [para as mulheres], hierarquizada, branca) geram atuações engessadas, fossilizadas. Os estudos de gênero têm muito a contribuir para que se consiga sair deste lugar, o que se torna uma “encrenca” para quem se propõe a percorrer esse caminho.

1 - Dois importantes acontecimentos na última década permitiram que outros corpos, estéticas e subjetividades habitassem os espaços das instituições federais de ensino: o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (BRASIL, 2010), que visa promover a permanência dos jovens de baixa renda na educação superior pública federal e a Lei de Cotas (BRASIL, 2012; 2016), que garante reserva de vagas nas Universidades e nos Institutos Federais para candidatos/as pretos/as, pardos/as, indígenas, candidatos/as de escolas públicas de baixa renda e pessoas com deficiência.

Por que falar sobre gênero é uma encrenca?

Sandra Azerêdo (2010), no texto “Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia”, fala sobre a complexidade que é teorizar sobre gênero e alerta para se tomar precauções com a tendência da academia e da psicologia de domesticar e disciplinar o conceito. A “encrenca” (trouble) que psicólogos/as se metem quando pretendem estudar gênero se dá porque seu estudo exige uma compreensão que uma única disciplina não pode contemplar. Como consequência dessa dificuldade, a autora cita movimentos de resistência dos estudantes de graduação em lidar com a temática e até desistências de orientandas/os por não quererem lidar com a encrenca do conceito.

Para se estudar efetivamente gênero, é preciso considerar os processos de subjetivação que nos constituem. Azerêdo (2010) cita que talvez a principal questão esteja no fato de que “gênero atravessa a gente o tempo todo” (MENEZES, 2008). “Ninguém escapa do sistema sexo/gênero”, como nos lembra a professora Juracy Tonelli em suas aulas sobre a temática. Assim, estudar gênero se torna perigoso, pois essa categoria escancara o fato de que as relações humanas não são naturais, dadas, mas construídas socialmente.

Pensando no âmbito escolar, a encrenca tem sido enorme. O governo federal tem apresentado diversas propostas legislativas contrárias ao debate sobre gênero e sexualidade no sistema educacional do país, inclusive com a ideologia antigênero² como um

2 - Ao reconstruir a trajetória de constituição da política antigênero, Corrêa (2018) destaca que ela foi uma iniciada por um proposição do Vaticano e seus aliados nos anos 1990, no contexto das conferência das Nações Unidas, ou seja, ela foi pensada nas altas esferas intergovernamentais tendo uma base teológica de elaboração. No Brasil, essa estratégia emerge com mais força em 2014 durante a aprovação do Plano Nacional de Educação, ficando mais evidente nos discursos pró-impe-

traço forte da política de Estado. Houve a exclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” das diretrizes políticas finais do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, mantendo-se a recomendação de que o debate sobre estes conteúdos fosse remetido para decisões dos legislativos estaduais e municipais. Outros projetos como o *homeschooling* (educação domiciliar), cujo texto-base foi aprovado pela Câmara no dia 18 de maio de 2022, e as Escolas Cívico-Militares também seriam uma forma de os pais blindarem seus filhos de supostas ideologias transmitidas nas escolas. Desse modo, com várias ramificações e manifestações, as ofensivas antigênero têm ativado camadas profundas de conservadorismo e suscitado sentimentos de desconforto e temor à diferença, como alerta a ativista feminista e pesquisadora Sonia Corrêa (2020).

Muitas análises caracterizam essas manifestações também denominadas de pautas “identitárias” ou “de costumes” como “cortinas de fumaça”. A função seria deslocar a atenção pública de medidas consideradas mais importantes, como a pauta econômica e a reforma da previdência. Melo (2020) alerta que não podemos tratar essas questões como particulares ou setoriais, já que as normatividades de gênero interseccionadas com as desigualdades de raça/etnia e de classe são estruturantes e operam juntas no aprofundamento das vulnerabilidades. Como indica Foucault (1999), o sexo é um dispositivo fundamental na gestão populacional e na disciplinarização dos corpos.

Concomitante ao projeto político contrários às discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, tem-se implementado

achment de Dilma Rousseff, quando foram declarados votos em favor da família e contra a “ideologia de gênero”. A campanha antigênero voltou ao centro dos debates nacionais com a candidatura de Jair Bolsonaro à presidência, com o uso da expressão “ideologia de gênero” por grupos como o Programa Escola Sem Partido (ESP), o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Revoltados On-Line. Desse modo, a mobilização religiosa se une a forças seculares de extrema-direita (MELO, 2020).

o chamado desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares, mencionadas nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Preocupamos os efeitos de tal “troca”. A emergência das competências socioemocionais no discurso educacional talvez corresponda a mais uma tentativa de normalização dos comportamentos, como reflete Lima (2021).

Tendo em vista que vivemos no contexto de uma forte cultura psicológica, em que as técnicas da Medicina e da Psicologia ultrapassam o recorte do normal e do patológico em direção a um processo de “otimização” de si permanente, conforme aponta Castel (1987), a ênfase nas competências socioemocionais vai ao encontro do processo de psicologização crescente da existência humana, em que as emoções são vistas como privadas e não como socialmente organizadas, como destaca Sara Ahmed no livro *The Cultural Politics of Emotion* (2004).

Ao invés de programas de desenvolvimento das competências socioemocionais que prescrevem soluções e classificações, o que talvez professores/as e estudantes precisam é de tempo e espaço para dialogarem sobre suas questões, seus sofrimentos e suas emoções. A promoção do bem-estar psíquico acontece também com o combate à fome, ao desemprego, às opressões sistemáticas de raça, gênero, sexualidade e ao produtivismo capacitista, que exige um desempenho de excelência dos/as professores e estudantes. Embora o sofrimento faça parte da condição e experiência humana, isso não significa que as condições sociais que produzem e intensificam o sofrimento não possam ser superadas, o que requer diálogos e ações coletivas que busquem a consolidação de direitos na relação com o Estado, e um modo não prescritivo, naturalizante, de lidar com as emoções.

Considerações finais

A atenção dada pela psicologia às temáticas de gênero e sexualidade é atravessada por uma perspectiva (cishetero)normativa, e a história da interseção entre a educação e a psicologia tem sido marcada pela busca do ajustamento e conformismo, como Foucault, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Maria Helena de Souza Patto, Nilma Lino Gomes, e tantos outros/as têm denunciado (CARVALHAL, 2021). Como formas de resistência a esses processos, Gonzaga, Gonçalves e Mayorga (2021) citam alguns caminhos que a história tem mostrado como importantes: o trabalho intersetorial, interdisciplinar, em rede, coletivo; as políticas de cuidado; a luta por um Estado laico; e a atenção constante aos aspectos políticos e epistemológicos.

Muito do sofrimento psíquico vivenciado pelos/as estudantes está relacionado às condições sociais, às desigualdades raciais, às atribuições de gênero e às pressões sociais para exercê-las, ao capacitismo e às violências sofridas dentro das famílias. Assim, letamentos relacionados às formas de opressão a partir de marcadores sociais da diferença e suas articulações, tais como: raça, etnia, gênero, classe social e territorialidade deficiência, bem como a construção de perspectivas que quebrem pactos coloniais, fraturem os processos de socialização machistas, homofóbicos, racistas, a que somos submetidas/os, são muito importantes na busca por novos arranjos e articulações para uma vida com bem-estar.

REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. **The cultural politics of emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

AZERÊDO, Sandra. Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. **Revista Estudos Feministas**, v. 18, n. 1, pp. 175-188, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. In: LORDE, Audre *et al.* **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Org. Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CARVALHAL, Tito. **Educação, pandemia e desigualdade social: diálogos possíveis com a Psicologia Social**. ABRAPSO, 2021.

1 vídeo (2h05min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=giXp9k054sQ>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos:** da antipsiquiatria à pós-
-psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento, p. 401-432. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653407>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CORRÊA, Sonia. **Entrevista: a ofensiva antigênero como política de Estado.** Conectas Direitos Humanos. 07/03/2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado/>. Acesso em 01 ago. 2022.

COSTA, Maria da Graça Silveira Gomes da; DIMENSTEIN, Magda Diniz Bezerra; LEITE, Jäder Ferreira. Condições de vida, gênero e saúde mental entre trabalhadoras rurais assentadas. **Estudos de psicologia (natal)**, v. 19, p. 145-154, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FANG, Yang *et al.*. The prevalence of psychological stress in student populations during the COVID-19 epidemic: a systematic review and meta-analysis. **Scientific Reports**, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2022.

FEDERICI, Silvia. **Capitalismo, reprodução e quarentena**. Trad. Tadeu Breda 2020. Disponível em: <https://www.editoraelefante.com.br/capitalismo-reproducao-e-quarentena>. Acesso em 01 de ago. 2022.

FERRER-PEREZ, Victoria A. Coping with the COVID-19 pandemic and its consequences from the vantage point of feminist social psychology. **International Journal of Social Psychology**, v. 35, n. 3, p. 639-646, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FUCHS, Jéssica Janine Bernhardt; HINING, Ana Paula Silva; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. PSICOLOGIA E CISONORMATIVIDADE. **Psicologia & Sociedade**. v. 33, 2021.

GONZAGA, Paula; GONÇALVES, Letícia; MAYORGA, Claudia. O conservadorismo distópico à brasileira: direitos sexuais e direitos reprodutivos e a pandemia da COVID-19 no Brasil. **Revista Feminismos**, v. 9, n. 1, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Ana Laura Godinho. **Que fazer das emoções na escola?** Jornal da USP. 07/12/2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/que-fazer-das-emocoes-na-escola/>. Acesso em 01 de ago. 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MATTOS, Amana Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 132-153, 2016.

MCRUER, Robert. **Crip theory**: Cultural signs of queerness and disability. NYU press, 2006.

MELLO, Anahi Guedes. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag# ÉCapacitismoQuando no Facebook. **Desigualdades, gêneros e comunicação**, p. 125-142, 2018.

MELO, Flávia. Não é fumaça, é fogo! Cruzada antigênero e resistências feministas no Brasil. **Revista Estudos Feministas**. v. 28, n. 3, 2020.

MENEZES, Camila. **Análise do processo de constituição do atendimento na Delegacia Especializada de Crimes Contra a Mulher de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MOREIRA, Lisandra Espíndula *et al.* Mulheres em tempos de pandemia: um ensaio teórico-político sobre a casa e a guerra. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, 2020.

REYES, María Isabel; MAYORGA, Claudia; MENEZES, Jaileila de Araújo. **Psicología y Feminismo**: Cuestiones epistemológicas y metodológicas. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 16, n. 2, p. 1-8, jul. 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas-Estudos gays**: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 2010.

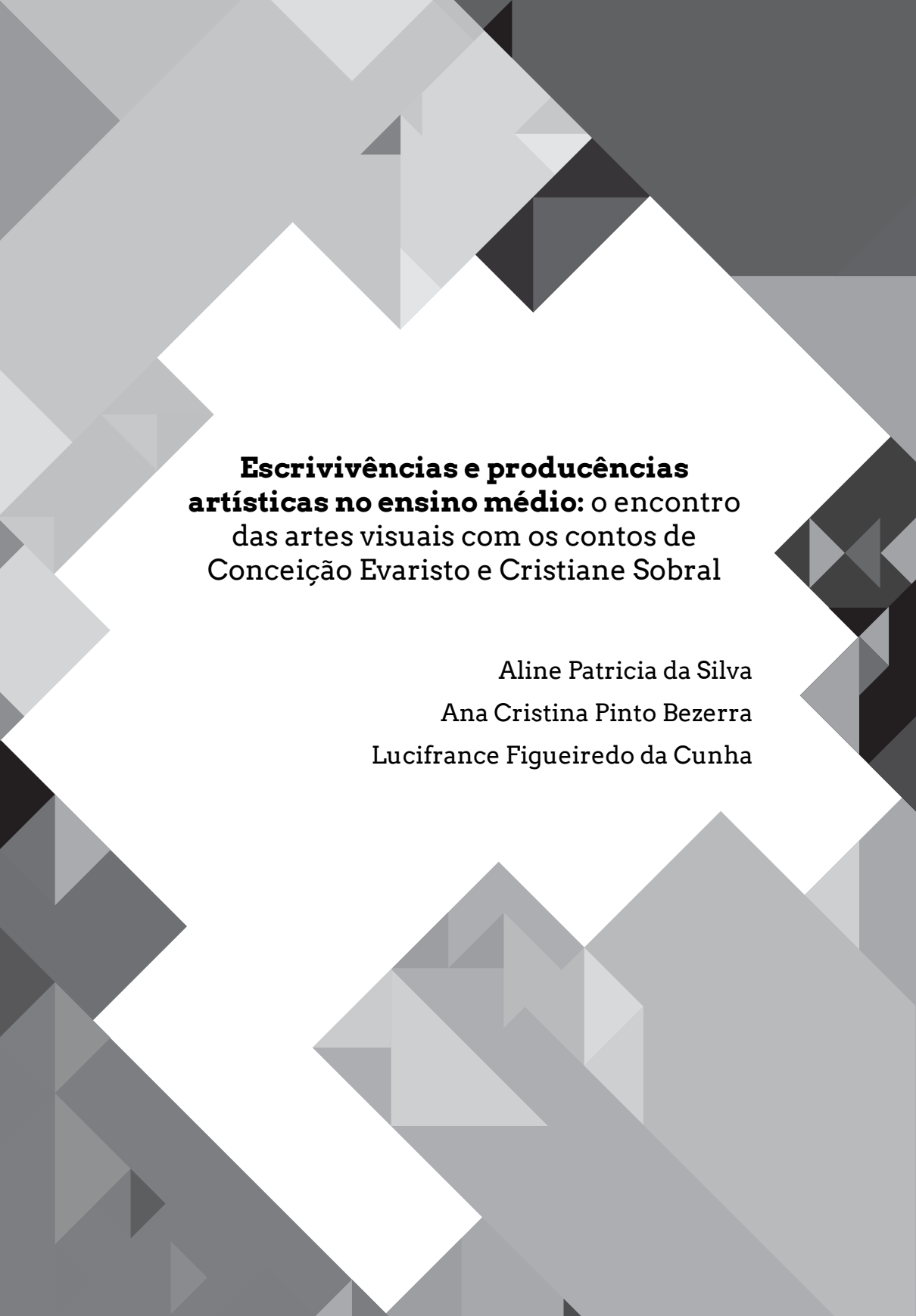
SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 28, p. 19-54, 2016. Disponível em: <https://>

periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Maria Lucia da. **Qual é o lugar da Saúde Mental nas Políticas de Permanência?** ANPSINEP, 2022. 1 vídeo (2h38min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cyVUYkjC-nB4&t=7044s>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, Roseane Amorim da; MENEZES, Jaileila de Araújo. A interseccionalidade na produção científica brasileira. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 4, p. 1-16, 2020.

YUASA, Cristina Shizue. **A depressão feminina no discurso de mulheres**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP, 2012.



**Escrivivências e produções
artísticas no ensino médio: o encontro
das artes visuais com os contos de
Conceição Evaristo e Cristiane Sobral**

Aline Patricia da Silva
Ana Cristina Pinto Bezerra
Lucifrance Figueiredo da Cunha

1. Considerações iniciais

Este relato apresenta um trabalho de leitura, produção de textos e releituras artísticas das escritoras brasileiras Conceição Evaristo e Cristiane Sobral, desenvolvido em turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado¹ do *Campus* Apodi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no ano de 2019.

Diante da imprescindibilidade do ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira, preconizado nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e demais instrumentos legais correlatos, e por reconhecermos a relevância das escritoras mencionadas, vozes notadamente ressoantes no debate de questões étnico-raciais e inclusivas, propusemos, conjuntamente, atividades interdisciplinares que culminaram na realização de exposições e intervenções no evento do Dia da Consciência Negra realizado no *campus*, na própria data comemorativa.

Em diálogo com as políticas do próprio IFRN, observamos a existência do NEABI, grupo de trabalho legalmente instituído na Deliberação nº 17, de 25 de novembro de 2011, aprovada e emitida pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPEX - IFRN e composto inicialmente por representações dos discentes, docentes, técnicos-administrativos e outros interessados na temática das relações étnico-raciais. Esse Núcleo prevê, desde o seu primeiro regimento interno, uma atuação política, pedagógica e institucional que vise ao fortalecimento de políticas de

1 - A modalidade Integrada compreende a formação técnica associada ao Ensino Médio. Na proposta apresentada, duas turmas dessa modalidade trabalharam com os textos de Conceição Evaristo (referente aos cursos de Agropecuária e Biocombustíveis) e uma dedicou-se aos textos de Cristiane Sobral (em relação ao curso de Informática). Fazemos a ressalva de que todos produziram suas releituras nas disciplinas de Artes Visuais.

promoção da igualdade racial e de ações afirmativas e formativas junto às instituições educacionais, sociedade civil organizada e população em geral.

Posteriormente, essa normatização passou por atualizações, por exemplo, no ano de 2017, na Deliberação nº 04/2017 - CONSE-PEX/IFRN, de 24 de março de 2017. A respeito dessa linha do tempo do Núcleo, é preciso destacar que, à época de desenvolvimento desta proposta interdisciplinar, estava em vigência a Resolução de 2017, que também orientava para o trabalho formativo junto aos docentes, objetivando a inserção das relações étnico-raciais em sua prática cotidiana.

Ainda no plano educativo, é mister que não só iniciativas sistêmicas, como os eventos alusivos à Consciência Negra, tradicionalmente realizados nos diversos *campi* do IFRN no mês de novembro, contribuem para a sensibilização da comunidade escolar e o autorreconhecimento dos indivíduos pretos, pardos ou indígenas com suas próprias questões identitárias. Além disso, o trabalho no contexto da sala de aula, centrado na interação entre docentes e discentes e no exercício da leitura, da escrita, da criatividade e das habilidades artísticas possibilita um expressivo alcance e aprofundamento das discussões pretendidas.

Portanto, uma abordagem pedagógica das relações étnico-raciais por meio dos letramentos literário e artístico, como a compartilhada neste texto, coaduna-se com as políticas públicas e ações afirmativas adotadas pela Instituição por visibilizar tais grupos étnicos, como a reserva de 20% das vagas dos cursos e concursos para os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Lei nº 12.711/2012, Resolução nº 03/2017-CONSUP/IFRN, Resolução nº 61/2017- CONSUP/IFRN) e de, no mínimo, 5% para Pessoas com Deficiência (Lei nº 13.409/2016 e Resolução nº 05/2017-CON-

SUP/IFRN). Para compreender melhor como tal abordagem foi realizada, passamos inicialmente a uma reflexão sobre os textos literários selecionados e as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa para, posteriormente, focalizarmos o momento de produção artística, no que se refere ao diálogo com a disciplina de Artes Visuais.

2. A escrita da resistência nas narrativas de Conceição Evaristo e Cristiane Sobral

Para compreender a prática analisada, é necessário partirmos do entendimento de qual concepção de literatura está sendo assumida aqui, tendo em vista que tal aceção ainda gera visões dissonantes acerca do que vem a ser qualificado como literário, seja porque é considerado digno desse adjetivo um conjunto de obras específicas que apresentariam, segundo tal percepção, alguns traços singulares; seja porque uma dada comunidade leitora elege, a partir de seu contato com o texto, o que caberia ou não nesse “rótulo”; seja, ainda, porque é tomado como algo que “acontece” e, nesse sentido, torna-se literário no momento de interpretação (conforme DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16). Nesta escrita, entendemos a literatura como um “caminho” para dialogar com o outro, um trabalho estético que encontra ressonância nesse encontro, adquirindo sentido nessa experiência pela qual simbolizamos, significamos a nós mesmos, os outros, o mundo, de modo geral. Por essa via, o texto literário compreenderia uma forma de viver o outro em sua profundidade, uma aprendizagem com o alheio que pode vir a ser próximo, o que, segundo Ana Maria Machado, “tem um sentido político: é fundamental para a de-

mocracia. **Permite entender em que cada um nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças.** Chegar perto do próximo” (2011, p. 27, grifos nossos).

Tal compreensão alinha-se com a postura crítica necessária frente à educação literária, já que é “preciso saber que sujeitos pensamos formar e que sociedade queremos construir a partir de nossas aulas de língua e literatura” (DALVI, 2021, p. 35). Se pretendemos construir uma experiência significativa com o texto literário, visto como um direito para todos, em que há o respeito ao outro e o exercício de vozes diferentes é bem-vindo, precisamos ter em vista o papel da escola nesse contexto, qual a visão de aluno que faria parte desse processo e, não menos importante, qual a posição que o professor ocupa nesse cenário, bem como o próprio texto literário em si. Assim, tanto o professor quanto o aluno são vistos como sujeitos históricos, os quais se inscrevem em um dado tempo e local, de maneira que suas identidades entram em jogo nesse processo, sendo importante reconhecer a importância de um diálogo com textos, como o literário, em que tais representatividades são alvos de questionamento, tornando-se uma “arena democrática”, um espaço dialético de construção do conhecimento.

Para dar voz ao múltiplo, é relevante abraçar a diversidade, resistir ao silenciamento consistente de algumas vozes e à invisibilidade de determinados povos. Tal ação, partindo de uma consciência crítica do papel de uma educação literária e de uma escola, de modo geral, humanista, pode ser experienciada por meio de um ensino sobre literatura que, desde a seleção do texto literário, comprometa-se com o sujeito em formação, sem ignorar a voz ali presente, ao mesmo tempo em que possibilite à obra literária a centralidade do processo, a partir da qual emanam inúmeros diálogos, como ponto de partida e não como “pretexto” para outros

fins que, muitas vezes, nada têm de relação com a leitura literária. Assim, é importante edificar e defender o exercício do sensível na escola, do respeito às subjetividades, do olhar sobre as alteridades em uma rede de solidariedade efetiva.

A promoção dessa “rede coletiva”, que nos instiga a pensar sobre nosso estar e/ou mal-estar na sociedade, compreendeu um das justificativas elencadas para a seleção das obras literárias que fizeram parte da prática pedagógica que analisamos aqui. De antemão, é imperioso fazer um parêntese sobre a importância desse momento e o quanto ele é fundamental para todas as fases da proposta educativa elucidada, principalmente, porque nos distanciamos de um planejamento pedagógico engessado que tanto não focaliza os indivíduos e suas identidades inseridos no processo quanto ignora a necessidade de rever os passos dados e, por vezes, considerar novas ações a partir da forma como a leitura literária decorreu em uma dada turma, em um dado contexto. Diante da própria concepção norteadora acerca de texto literário apresentada anteriormente, a vivência do outro é erigida em um diálogo, de modo que não há como determinar e controlar (para além de julgar a validade de tal ação) o que poderia advir de tal relação, quais respostas, por exemplo, os alunos apresentariam em seu contato com a obra literária.

A partir disso, é possível retornar à imagem de uma vivência do outro, daquele que habita as periferias das grandes urbes brasileiras, daquele que possui sua subjetividade apagada dos espaços de fala e, por consequência, dos locais de poder, daquele que é apagado historicamente, vendo sua ancestralidade ser aviltada. É esse outro que se torna um “eu” e, assim, um “nós”, que substantia as narrativas selecionadas para a leitura em foco, potencializando um olhar mais plural, não só pela diversidade temática

insuflada nas prosas, mas também pela singularidade característica que compõe, por exemplo, a “escrevivência” da escritora mineira Conceição Evaristo e a dramaticidade de Cristiane Sobral – e é sobre esta que recai o destaque a partir deste momento.

2.1. Cristiane Sobral e seu “Tapete Voador”

Nascida na Zona Oeste do Rio de Janeiro no ano de 1974, mas residente em Brasília desde a adolescência, Cristiane Sobral profissionalizou-se na área das Artes, sendo a primeira atriz negra formada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. Tendo se dedicado exclusivamente aos palcos por uma década (1989 -1999), passou a contribuir na publicação coletiva *CADERNOS NEGROS* em 2003 e integrou, posteriormente, coletâneas e antologias diversas de contos, poemas, ensaios e outros gêneros, ao mesmo tempo em que se notabilizava como crítica teatral.

Com a publicação de seu primeiro livro individual em 2010 – a coletânea de poemas *Não vou mais lavar os pratos* –, Sobral iniciou uma jornada de amadurecimento literário que alterna publicações em versos e em prosa com espetáculos teatrais e interpretações de seus próprios escritos. Devido a esse dinamismo, e com o inegável engajamento em causas sociais que a acompanha desde as experiências no Movimento Estudantil, a artista logo passou a ser considerada uma revelação da literatura afro-brasileira de autoria feminina, com excelente recepção no Sudeste, no Centro-Oeste e na Bahia, que a projetam para uma carreira nacional já fomentada virtualmente.

Publicado em 2016 pela Editora Malê, o livro *O Tapete Voador* reúne dezenove contos com representações diversificadas da(s)

realidade(s) e entrecruzamentos identitários que constituem a vivência da negritude no nosso país em relatos ficcionais que ensejam reflexões sobre historicidade, afetividade, estética, ascensão social e outros temas relevantes ao debate étnico-racial. Nota-se a predominância do protagonismo feminino, presente em quatorze textos, desenvolvidos majoritariamente na 3ª pessoa, que, longe de escrita meramente panfletária, destaca cenas cotidianas com dramaticidade objetiva, ao mesmo tempo que se insere no universo ficcional criado.

Tal força composicional, notadamente herdada da vasta experiência da autora na dramaturgia, não passou despercebida pelos alunos-leitores. Em diversas situações de leitura, e até no desenvolvimento das releituras artísticas, estudantes relataram dificuldade para desassociar a mulher preta personagem da pessoa da autora ao construir suas interpretações.

Primeiramente, foram apresentadas a biografia da autora e informações sobre a obra a ser lida. Neste aspecto, suas redes sociais permitiram à turma um olhar diferencial, em especial a página do *Instagram* @cristianesobralartista, na qual a autora se descreve como “Mestre em teatro, escritora, professora, dramaturga e atriz; Militante antirracista e palestrante”. Essa presença nas mídias se mostrou importante para a exploração de sua produção, uma vez que a turma teve a possibilidade de conhecer a autora para além das leituras realizadas em sala ao acessar suas postagens públicas e portfólio artístico.

Embora tenha sido solicitada a aquisição do livro para leitura integral, após a contextualização inicial, a turma efetuou a leitura em um processo de categorização por afinidade temática que chegou a três pares de contos: (1) “O tapete voador” e “Pixaim”; (2) “Bife com batata frita” e “O galo preto”; (3) “Memórias” e “Lélio”.

Para cada par lido, foi realizada uma atividade complementar. Após a leitura conjunta e discussão dos contos “O tapete voador” e “Pixaim”, a turma produziu, em grupos, manifestos sobre aceitação corporal e autoimagem. Para os contos “Memórias” e “Lélio”, foi solicitado que os alunos escrevessem, individualmente, relatos memorialísticos sobre infância e/ou relações familiares. Por fim, para os contos “Bife com batata frita” e “O galo preto”, as turmas realizaram, em grupo, cardápios lúdicos sobre necessidades vitais e realizações que alimentam a dignidade da pessoa humana. Ao longo desse processo, os discentes selecionaram três contos para a produção das releituras sob orientação da professora de Artes.

É fundamental, porém, destacar que as inter-relações e aproximações entre os textos não se esgota, nos pares acima delimitados, e sim extrapolam a fronteira da própria narrativa para constituir uma significação maior enquanto obra que abarca vozes sociais que expõem histórias, protestos e, principalmente, desejos contundentes por tanto tempo desconsiderados na literatura.

2.2 A palavra resiste na prosa de Conceição Evaristo

Conceição Evaristo tem conquistado seu espaço na cena literária, especialmente, na literatura afro-brasileira, recebendo um importante reconhecimento, inclusive, por meio de honrarias literárias, como o caso do Prêmio Jabuti, em 2015, por *Olhos d'água* (2014). Desse modo, selecionamos onze contos ao todo das compilações de prosas – além da já citada, há *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016) –, em que cada turma dedicou-se a uma obra em específico, considerando como critérios para a seleção feita, além dos motivos já elencados anteriormente, as possibili-

dades de diálogo entre os textos escolhidos, bem como a qualidade literária patente nas narrativas que primam pela inovação e, assim, pela originalidade na utilização da língua, mais próxima da oralidade em muitos sentidos. Tais contos lograram seu lugar na sala de aula, para fazer uso das palavras de Dalvi (2013) sobre a seleção dos textos para a leitura literária na escola, **“pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta** – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar” (DALVI, 2013, p. 78, grifos nossos).

É válido salientar, ainda, a escolha do próprio gênero conto (aspecto que também se refere à escrita de Cristiane Sobral), algo que se deu não só pela popularidade e diversidade que o gênero em foco apresenta, em uma condensação de recursos que produz uma unidade de efeito, mas também por aquilo que Nádia Gotlib chama de “sequestro do leitor” (1988, p. 80). Esse aspecto torna-se uma realização importante ainda mais quando se considera o público alvo desta proposta, de maneira que captar e chamar a atenção para cada detalhe da narrativa, pois isso pode ser significativo, acaba favorecendo uma leitura mais participativa por parte do sujeito leitor.

Feito o adendo e sem perder de vista a “preocupação com o humano”, realizamos a leitura, da obra *Olhos d’água*, dos contos “Maria”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Lumbiá”, “A gente combinamos de não morrer” e “Olhos d’água”. Já da obra *Histórias de leves enganos e parecenças*, as narrativas lidas foram “Teias de aranha”, “O sagrado pão dos filhos”, “Os pés do dançarino”, “Os guris de Dolores Feliciano”, “Fios de ouro” e “Mansões e puxadinhos”. Se, conforme declara a própria Conceição Evaristo, “cada um traça a sua ‘escrevivência’” (2017, p. 8), como

um conceito elaborado pela autora para nomear o seu fazer artístico e o quanto ele está interligado à sua vivência (incluindo vozes, histórias, personagens dessa narrativa da vida), as prosas citadas sugerem bem essa síntese poética marcada entre vida e obra.

Há entre essas duas coleções de contos uma unidade temática na forma como as questões existenciais das personagens são conduzidas, em um trânsito entre a memória ancestral africana reavivada sem as rasuras que, comumente, recebe em outros discursos, e o presente voraz, produto de um passado escravocrata que assola as pessoas negras, desapossadas de uma condição humana digna, de um modo geral. A memória traumática surge e, com ela, todo um passado de lutas que ainda reverbera no presente. Entretanto, quem assume a voz o faz a partir de outra perspectiva, de maneira que a voz se desloca da sala para as cozinhas, para as periferias, para os morros e, nesse circuito, questiona-se sua recorrente invisibilidade nos mais diversos espaços sociais. Nesse sentido, ler tais contos em sala de aula configura-se como uma forma de contrariar certas benesses de um seletivo grupo, entendendo que o “privilegio social resulta no privilegio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (RIBEIRO, 2019, p. 65).

Diante de uma vida “costurada” “com fios de ferro” (EVARISTO, 2016, p. 109), parafraseando um trecho do conto “A gente combinamos de não morrer”, há, nas narrativas, uma celebração da vida em meio à dor, há o grito de protesto em meio à luta, há o encanto do nascer mesmo diante de tanta violência. Uma pluralidade de vozes negras e femininas ganha destaque, sobretudo, enfatizando-se a imagem materna em vários contos, a qual é re-

presentada em uma trajetória marcada pelo afeto e pela crueldade da vida, na qual se busca subsistir, com uma força da mirada de baixo para cima, em um ato de profunda resistência. Tal compreensão coaduna-se com a proposta combativa da autora sobre a sua “escrevivência”, já que esta, segundo Evaristo, “não é para adormecer os da casa grande, pelo contrário, é para incomodá-los em seus sonos injustos” (2017, p. 8).

Considerando o “sequestro do leitor” citado antes e a brevidade do gênero em foco, foi possível dar ênfase a um momento crucial: a leitura do texto literário em sala de aula. Tal “*encontro pessoal do aluno com a obra*” (COSSON, 2020, p. 186, grifos no original) constitui uma situação essencial para a proposta teórico-metodológica, seguida, nesta análise, do letramento literário. Este, em linhas gerais, é entendido como um processo de “apropriação” da literatura enquanto elaboração literária de sentidos, algo que fundamenta a prática apresentada aqui por envolver a imagem de uma atualização do texto pelo aluno, considerado enquanto sujeito, tornando próprio o que era alheio a si em uma construção subjetiva de sentidos.

Nessa medida, a leitura dos textos foi encaminhada a cada semana, estimulando, no processo, que o conto passasse do “texto a ler ao ‘texto do leitor’” (ROUXEL, 2013, p. 19), para que, em sala de aula, fosse desencadeada uma leitura responsiva, em que os alunos foram incitados a dialogar, construir respostas sobre o texto literário. Ou melhor, foram instigados a elaborar perguntas diante dos elementos e situações presentes em cada conto. Indagações, como “Por que isso?”, “Por que isso se deu dessa maneira?”, “Há algum efeito de sentido em relação aos nomes das personagens?”, fizeram parte da “ruidosa arena na qual se misturam as palavras do texto e as suas próprias [do leitor]” (DURÃO;

CECHINEL, 2022, p. 16). Em outras palavras, decorreu o estímulo à elaboração de hipóteses no processo interpretativo do qual os alunos fariam parte de forma ativa, seja por meio da modalidade oral ou escrita, registrando seus comentários sobre o texto.

Para exemplificar o exposto, o qual comporia um dos polos do letramento literário entendido como “*manuseio do texto literário*” (COSSON, 2020, p. 185, grifos no original) a partir das atividades pedagógicas realizadas em diálogo com as prosas de Conceição Evaristo, destacamos o “manuseio” feito do conto “Olhos d’água” em uma das turmas alvo da prática aqui comentada. Para fomentar a interpretação, após um primeiro contato com o texto citado, solicitamos que cada aluno trouxesse, para a aula, uma fotografia da pessoa que seria representativa para aquele de uma figura materna. Em sala, cada aluno pôde compartilhar as suas impressões sobre quem seria essa figura e qual elemento simbólico melhor significaria a sua narrativa de vida; se os olhos, tal qual a narradora do conto, ou outro elemento: o sorriso, as mãos, o andar, entre outros aspectos que surgiram nas falas dos discentes que, naquele momento, tomaram para si o texto de Conceição e passaram a simbolizar, de múltiplas formas, os “olhos d’água”.

Além disso, a troca afetuosa de histórias fortificou uma linha de proximidade entre os colegas de turma, devido ao reconhecimento das lutas e desafios de cada família, simbolizados na imagem escolhida por cada discente. Ao mesmo tempo, houve a identificação com a trajetória da própria personagem protagonista do conto e seu olhar observador sobre sua mãe, o que deu palco também à diversidade e ao reconhecimento desta na própria sala de aula a partir dos relatos de vida de cada estudante, o que não seria incomum, já que “a diversidade está mais do que presente em suas mais diferentes dimensões, especialmente se

levarmos em consideração todo o processo histórico e social de construção da sociedade brasileira” (SANTOS, 2018, p. 50).

Essa e outras práticas impulsionaram a manifestação da criatividade discente nas experiências de produção interpretativa dos contos, fazendo uso de outras linguagens, um tipo de resposta interpretativa que, indo além do registro escrito, para fazer uso das análises de Rildo Cosson, “traz respostas que se apropriam de outras linguagens para produzir textos multifacetados, como é o caso de vídeos, que integram a música, imagem e palavra falada, e performances artísticas, que envolvem encenação, figurino e som” (2020, p. 187-188).

Por esse liame, o perfil de protagonista almejado para o estudante torna-se ainda mais evidente enquanto parte da composição do sujeito leitor, alguém capaz de atualizar o texto que leu em outra forma de linguagem, inclusive artística, dando aporte para a composição de outro sujeito: o produtor. Destarte, o que sublinhamos aqui advém de uma proposta educativa que está em consonância com as demandas do mundo contemporâneo, pois, nesse cenário, “espera-se que o indivíduo aprenda a ser criativo, desenvolva a capacidade de participação, reflexão crítica, autonomia pessoal, para apropriar-se do conhecimento disponível e saber utilizá-lo em benefício próprio e da coletividade” (ALCICI, 2014, p. 6). Nesta, todas as vozes são alcançadas para o pleno exercício da cidadania, algo que se inicia por uma apreciação democrática e expressiva do mundo, recriando a realidade vivida nesse intento.

3. Arte como resistência: com a palavra, o sujeito produtor

As produções artísticas que os estudantes fizeram tinham como material norteador os contos de Conceição Evaristo e Cristiane Sobral. Tais contos eram trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, focando a leitura e as interpretações realizadas pelos discentes para que, nas aulas de Artes Visuais, os alunos tivessem o momento de pensar como fazer a materialização das palavras lidas no conto em produções artísticas atreladas ao conhecimento específico que envolve as linguagens representadas pelos estudantes. Sobre as linguagens artísticas, vale enfatizar que foram: desenho, pintura, escultura, *assemblage*, fotografia, *performance* e mosaico.

Na linguagem artística *assemblage*, especificamente, foram possíveis questionamentos e reflexões sobre a concepção de beleza, tanto na sociedade como no universo das Artes Visuais. Isso se dá pelo fato de a representação nesta linguagem nem sempre resultar em algo comum de se ver em exposições artísticas, e, ademais, o resultado pode ser considerado pelos criadores como sendo desarmônico, incomodando um pouco o olhar.

Esse incômodo foi observado nos comentários dos envolvidos com a produção artística. Para eles, o resultado não estava “bonito”, “agradável”, “esteticamente aceito” como Arte, pois fugia dos padrões. A questão a se responder e refletir é: “qual padrão?” e “quem determina esse padrão?”.

Pensando em trazer à discussão tais reflexões a partir da Arte e da produção artística dos discentes em torno da leitura dos contos de Conceição Evaristo e Cristiane Sobral, a leitura de imagem foi o ponto de partida para identificar os padrões,

refletir sobre o porquê da predominância de arte eurocêntrica, para pensar formas de como representar a partir da perspectiva da corporeidade negra.

A partir de trabalhos de leitura de imagens para ampliar repertório visual, os estudantes foram conduzidos a discutir sobre as visualidades e pensar formas de representação dentro das produções artísticas de sua autoria. Como bem colocado por Pillar (1999, p. 20): “A leitura só se processa no diálogo do leitor com a obra, o qual se dá num tempo e num espaço preciso. Nesse sentido, não há uma leitura, mas leituras, onde cada um precisa encontrar modos múltiplos de melhor saborear a imagem”.

Pensando nisso, a arte e as produções criadas pelos discentes caminharam em direção à busca por se conhecer enquanto sujeitos aprendizes e criadores, corroborando no processo de conhecimento e autoconhecimento, pois leva em consideração seus saberes como forma de afirmação da ancestralidade e motivo de orgulho, corroborando com o empoderamento dos envolvidos, recolocando “a negra e o negro no lugar da estética e da beleza” (GOMES, 2017, p. 80).

Contribuindo com o processo de conhecimento do mundo e do autoconhecimento para se transformar e transformar o seu entorno, os discentes puderam interagir com os demais, compartilhando suas experiências enquanto produtores do fazer artístico, conforme foi possível observar e constatar nas produções expostas à comunidade acadêmica e registradas no perfil oficial do *campus* na rede social *Instagram*².

4. Considerações finais

2 - Alguns trabalhos artísticos dos estudantes foram fotografados e expostos no perfil oficial do *Campus Apodi* no *Instagram*. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B5GDCbWF_m/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 19 jul. 2023.

As atividades realizadas, dentro de uma proposta interdisciplinar, apresentadas neste relato, focalizaram o papel do estudante como sujeito produtor de um texto, também ele artístico, envolvido em uma dinâmica interpretativa singular a partir do diálogo com as obras de Conceição Evaristo e Cristiane Sobral. Diante do contato com tais textos, a reflexão sobre as relações étnico-raciais foi instigada, de modo que a trajetória de um povo, há muito silenciado, foi possível de ser ouvida, seja pelos próprios contos, em que a força da “palavra-resistência” das autoras fez-se audível; seja pela identificação dos próprios alunos, considerando que alguns se sentiram representados como parte da população escolar afrodescendente; seja, ainda, pelas produções dos discen-tes, nas quais uma concepção de arte fundada na perspectiva eurocêntrica foi questionada.

Assim, após o manuseio dos textos e a realização de atividades interpretativas sobre as narrativas em cada turma, os alunos puderam investir em uma criação/recriação de produções artísticas, fazendo do encontro construído entre as obras literárias e as linguagens artísticas uma experiência. Esta foi uma via para que o diálogo com o outro fosse vivificado, tornando-o mais próximo, seja pela vivência com o texto literário, seja pela revisão da própria concepção de arte, a qual vai além da produção e de estudos sobre movimentos e técnicas artísticas, pois ela “não é apenas um objeto estético, arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e, também, a ver nós mesmos” (BARBOSA, 2010, p. 149).

Em síntese, não almejamos, com as atividades propostas, tornar o aluno um escritor, ou, ainda, um artista em um sentido *stricto*, mas, para fazer uso das palavras de Conceição Evaristo, “trabalhar com a literatura e com a possibilidade de escrita é também

despertar essa consciência que a literatura e o texto escrito têm de ser um direito de todos” (2017, p.11). Defendendo esse direito, a pluralidade foi valorada nesta proposta como algo crucial, diante do respeito às subjetividades, às identidades vítimas de um discurso repressor. Pela arte, literária e visual, planejamos outro espaço, outro discurso, no qual a vivência foi múltipla, afetiva e, sobretudo, afirmativa na promoção de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALCICI, Sonia Aparecida Romeu. A escola na sociedade moderna. *In*: ALMEIDA, Nanci Aparecida de et al. (coord.). **Tecnologia na escola**: abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 1- 22.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o que?. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-149.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF: 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409/2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília/DF: 2016.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021. p. 17-43.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parencas**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. Nasci rodeada de palavras. [Entrevista concedida a] Esdras Soares e Tereza Ruiz. **Revista Na ponta do lápis**, São Paulo, n. 29, p. 6-11, jul. 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2402/nasci-rodeada-de-palavras>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Deliberação nº 17/2011- CONSEP/IFRN, de 25 de novembro de 2011**. Institui o núcleo e aprova o Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/IFRN. Natal: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2017 - CONSUP/IFRN, de 22 de fevereiro de 2017**. Aprova a Regulamentação de Reserva de Vagas para os Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas nos Processos de Seleção dos Cursos de Pós-Graduação stricto e lato sensu no âmbito do IFRN. Natal: Conselho Superior, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 05/2017 - CONSUP/IFRN, de 22 de fevereiro de 2017**. Aprova a Normatização da Re-

serva de Vagas às Pessoas com Deficiência nos Processos Seletivos de ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio (Integrado e Subsequente), de Graduação e de Pós-Graduação no âmbito do IFRN. Natal: Conselho Superior, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Deliberação nº 04/2017 - CONSEPEX/IFRN, de 24 de março de 2017.** Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFRN. Natal: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 61/2017- CONSUP/IFRN, de 4 de dezembro de 2017.** Aprova, ad referendum, o Regulamento para procedimento de aferição da veracidade da autodeclaração do candidato às vagas reservadas às pessoas negras e pardas, nos Concursos Públicos para as carreiras do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e dos cargos Técnico-Administrativos em Educação deste Instituto, e outras providências. Natal: Conselho Superior, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre** livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. *In*: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes: o** ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2018.

SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.



**Juventude negra, educação
e ações afirmativas como
reparação das desigualdades**

Maria Aparecida Miranda

Introdução

No estudo, buscamos analisar as percepções e narrativas dos estudantes negros sobre a implementação dos três eixos das ações afirmativas. A metodologia foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa e a realização de dezenove (19) entrevistas com estudantes negros que ingressaram através da política de reserva de vagas de corte racial, no período de 2015 a 2018. O sujeito que ocupa a centralidade da pesquisa é o estudante negro, alvo de políticas públicas resultantes de reivindicações, na perspectiva de promoção da democratização da educação e do antirracismo, tendo como fundamental o protagonismo do Movimento Negro enquanto sujeito coletivo, operando na defesa e elaboração de políticas de reparação.

O artigo traz achados da pesquisa de doutorado “Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros” (2020), que foi realizada sob a orientação da Professora Doutora Andréia Clapp Salvador, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O campo empírico da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *campus* Rio de Janeiro, instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Os institutos federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A legislação que alterou a denominação dos Institutos Federais (IFs) foi a Lei n° 11.892, aprovada em 2008.

Aqui alinhamos nosso pensamento ao de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), quando afirma que os “intelectuais devem tentar revelar e conhecer o discurso do outro da sociedade” (SPIVAK, 2010, p. 22). Entendemos com a autora que o “outro” é o “sujeito subalterno pertencente às camadas pobres”, forjadas e “constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, das diferentes formas de representação política e legal”, e da possibilidade de assumirem postos de poder. O “outro” representa e reproduz em sua narrativa a luta dos trabalhadores, dos jovens, dos negros e outros (SPIVAK, 2010, p. 12).

Analisamos legislações, normas e documentos institucionais que legitimam as políticas de ações afirmativas¹. No itinerário consideramos três aspectos fundamentais: o entendimento de que a escravização, o racismo e as desigualdades raciais determinam as justificativas para a defesa e proposição de políticas de reparação e reconhecimento de direitos como ações afirmativas para a população negra; o protagonismo do Movimento Negro (MN); e a identificação de que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e sua conclusão é necessária para a transição para o ensino superior.

No Brasil, as desigualdades raciais foram construídas a partir das marcas deixadas pela tragédia da escravização da população negra africana e dos negros brasileiros, do processo de acumulação de riquezas e da persistência do racismo que atua na manutenção das desigualdades. Ronaldo Crispim Sena Barros (2016) destaca que o regime de escravidão foi agroexportador, estruturado em um nível de exploração econômica mundial para favo-

1 - Para a realização do estudo de campo, a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil em 2019 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (CEP/IFRJ), conforme parecer n° 3.385.822.

recer o capitalismo moderno, e isto através do racismo, um sistema ideológico de dominação estruturado nos campos científico, jurídico e político para garantir a espoliação da mão de obra escravizada (BARROS, 2016, p. 21). Para Maria Aparecida Silva Bento, “o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo” (BENTO, 2002, p. 27).

Sobre o significado da educação para o MN, Petrônio Domingues revela que a “educação é considerada um instrumento de importância capital para enfrentar o racismo e garantir a integração e prosperidade do afro-brasileiro na sociedade” (DOMINGUES, 2009, p. 963). Dentre as formas de organização e enfrentamento do MN podemos destacar: a Frente Negra Brasileira (FNB - 1931); o Teatro Experimental do Negro (TEN - 1944); o Movimento Negro Unificado (MNU - 1978); e o Movimento de Mulheres Negras (1980).

Nos anos 1980/1990, no campo da educação, tivemos também as ações estratégicas para a inserção de jovens negros(as) no sistema de ensino, com as experiências do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Trata-se de um movimento de educação popular, laico e apartidário, atuante na capacitação para o vestibular de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros(as), em vários estados do país (SALVADOR, 2011).

Em 1995 o MN organizou a “Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida”, em Brasília/DF.² No contexto das reivindicações por ações afirmativas, mobilizou esforços e participou

2 - A manifestação aconteceu no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista.

da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, na cidade de Durban, África do Sul.

O protagonismo do MN ganha destaque em Nilma Lino Gomes (2017), que identifica o sujeito “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil”. Saberes transformados em “reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p. 14).

Políticas de ações afirmativas e as narrativas dos estudantes negros

No campo da educação, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes afirmam que as ações afirmativas “constituem políticas, ações e orientações que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais”, e destacam os “étnico-raciais” com um histórico comprovado de discriminação e exclusão (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 186). E para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2012, p. 113), “as políticas de ações afirmativas têm por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações”.

Entendemos que as ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo. As referências e os aportes jurídicos

configuram achados que nos permitiram apresentar o que definimos como os três eixos das ações afirmativas na educação.

O primeiro eixo está configurado na implementação da Lei nº 12.711/2012, que possibilita o acesso através da reserva de vagas de corte racial e social, constitui defesa de direitos e oportunidades, objetiva reverter a representação negativa dos negros e promover a igualdade racial incentivando o acesso às instituições federais de educação (ensino médio e superior). O segundo eixo está configurado nos aportes Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei nº 9.394/96 e instituiu no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e na Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP 3/2004)³. A ação tem o objetivo de reverter a representação negativa dos negros, ao resgatar sua história, cultura e conhecimento e, assim, combater o racismo e a discriminação. Já o terceiro eixo está institucionalizado no Decreto nº 7.234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). No IFRJ, foi implementado através do Programa de Assistência Estudantil (PAE) com alocação de recursos financeiros a estudantes que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica. Configura uma política social de priorização com a seleção de um determinado público para ser alvo de uma ação de transferência de renda (auxílios), visando à equidade e oportunizando a justiça.⁴

3 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus.

4 - O critério de renda estabelecido pelo PNAES é semelhante ao critério de renda da Lei nº 12.711/2012 - renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo.

Conforme Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001), aportes jurídicos e teóricos são achados que contribuem para concluirmos que as ações afirmativas têm como objetivos: produzir transformações jurídica, epistemológica e cultural através de promoção da diversidade enquanto valor e prática nos espaços coletivos; reparar danos causados por injúrias a grupos no passado e no presente e concretizar a igualdade de oportunidades.

Observamos com o autor que essas ações estimulam a criação de personalidades emblemáticas; contribui para a eliminação do racismo institucional; aumenta a representatividade de grupos em desvantagem; zela pela pujança econômica do país; e cria novos horizontes para grupos em desvantagem. Além disso, traz como perspectiva novas reflexões para a reforma dos mecanismos de composição do mérito; a diminuição da importância da raça na vida social e motivação para que outros jovens venham a trilhar o mesmo caminho. Com efeito, o que se pretende com as ações afirmativas é possibilitar que a igualdade de oportunidades garantida pela nossa constituição se torne um objetivo menos distante, e que possa contribuir para o aprofundamento da democracia (GOMES, 2001).

A emergência em dar visibilidade às narrativas dos estudantes sobre as vivências quanto à implementação das ações afirmativas contribui para avaliarmos as possibilidades e desafios da efetivação das políticas, pois revelam as experiências a partir do lugar que ocupam, analisam os programas, limitações e avanços. Para a escolha de nomes fictícios dos estudantes, optamos por identificar a lista de nomes Africanos no Portal do Geledés – Instituto da Mulher Negra.⁵

5 - Geledés é uma organização política não governamental que atua nas áreas de ação política e social, em âmbito racial, de [gênero](#), [educação](#), [saúde](#), comunicação, mercado de trabalho, pesquisa e outras.

No primeiro eixo das ações afirmativas temos a perspectiva acerca do acesso a vagas. Ao perguntarmos sobre a inserção de estudantes pretos e pardos (negros) na educação, responderam:

Quadro 01 - Política de reserva de vagas de corte racial

Política de reserva de vagas cotas para pretos e pardos	Frequência
Importante	4
Obrigatória	3
Necessária para igualar oportunidades	3
Oportunidade para as pessoas negras ingressarem em um local público de qualidade	2
Reparação da dívida histórica devido ao nosso passado escravista	2
Reconhecimento desse auxílio para o negro	1
Eu tenho que ter o direito de estudar, eu acho que é importante	1
Contribuição para a sociedade	1
Facilita o acesso dos estudantes negros	1
Trazer uma maior diversidade	1
Política de cotas e de permanência se fazem necessárias	1
Ter mais jovens negros na universidade e fora do crime	1
É importante para mostrar que a gente não está ali... para não ficar intimidando.	1
Aumentar o conhecimento da população negra	1
Eu acho muito bom mesmo	1

Fonte: a autora, a partir de entrevistas realizadas com os estudantes (2019)

O eixo de acesso por reserva de vagas de corte racial ou cotas é percebido como importante, obrigatório, uma oportunidade de ingresso, forma de reparação da dívida histórica e necessária. Em outras narrativas encontramos percepções que ressaltam essa política de acesso como auxílio, oportunidade, direito, e que

possibilita diversidade. Identificamos, nas vozes dos estudantes, a defesa da política como forma de acesso a conhecimentos e formação que oportuniza a ocupação de lugares outros, o que possibilita a mobilidade e ascensão social a partir de uma qualificação. Está no centro da política a oportunidade de representação do negro nos espaços de saber e poder, e de contribuir como referência para outros negros.

Ademais, temos ainda as percepções sobre os privilégios da brancura. Quando o entrevistado Chinua destaca as desigualdades de oportunidades: “a gente não tem as mesmas oportunidades do que pessoas brancas” (entrevistado Chinua, sexo masculino, 19 anos). A narrativa traz as desvantagens dos estudantes negros e os privilégios acumulados pela branquidade, que acessam escolas privadas com outros investimentos e recursos. Ressalta-se as percepções sobre a importância da política como estratégia de democratização do acesso, e que precisa ser mais divulgada e ampliada. Foi possível perceber que a escola configura uma experiência obrigatória para realizar a mobilidade social. A busca pela formação representa acesso a melhores salários, conhecimentos, mobilidade e reconhecimento social.

No segundo eixo das ações afirmativas temos a perspectiva dos estudantes acerca do eixo de ações afirmativas de educação para as relações étnico-raciais. Interessamos aqui destacar como esse eixo se efetiva no espaço institucional e contribui para alterar a formação escolar. Ao perguntarmos aos entrevistados se a instituição realiza ou já realizou debates e aulas sobre as questões étnico-raciais, apresentamos temáticas que poderiam ter sido desenvolvidas e estarem alinhadas aos aportes e marcos jurídicos. Para isto definimos descritores para serem escolhidos pelos entrevistados:

Quadro 02 - Temáticas desenvolvidas

Temas	Frequência
Racismo	19
Desigualdades raciais	18
Movimento Negro	16
Mulheres negras	15
Gênero e etnia	15
Educação e questão racial	15
História dos Afro-Brasileiros	12
História da África	11

Fonte: a autora, a partir de entrevistas realizadas com os estudantes (2019)

As respostas dos estudantes apontam pistas de que houve avanços institucionais no campo da educação étnico-racial. A frequência da temática do racismo na narrativa dos entrevistados denota a vivência de estudos e debates quer seja na sala de aula, quer seja nos espaços de trocas em grupos ou coletivos no âmbito escolar. Outra temática citada de forma expressiva foi a de desigualdades raciais, que constitui um tema fundamental para análise e conhecimento crítico acerca da realidade brasileira. Temas como Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras ganham destaque em razão do protagonismo na denúncia das violências históricas e em defesa das políticas de ações afirmativas. Ressalta-se também temáticas como Gênero e Etnia, que estão na agenda e pauta do tempo presente e configuram “demandas e urgências interseccionais” (MIRANDA; SILVA, 2015, p. 631).

Os resultados referentes a História dos Afro-Brasileiros e da África revelam que se faz necessário avançar nos estudos que estão na centralidade da Lei n° 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. E

nesse contexto temos como desafio refletir com Sueli Carneiro o conceito de epistemicídio, que nos remete à colonização, ao assassinato e à recusa de reconhecimento da produção de conhecimentos de determinados povos – no caso brasileiro, dos negros e indígenas. O que está em jogo é o desafio em alterar a prática de invisibilização da história, da religiosidade, das tradições e da identidade negra (CARNEIRO, 2005, p. 97).

No terceiro eixo das ações afirmativas identificamos os objetivos do programa e ações que propõem minimizar os efeitos das desigualdades e contribuir para reduzir as taxas de retenção e evasão. No diálogo estabelecido com os entrevistados, buscamos aferir o nível de inserção. No grupo de entrevistados, 14 acessaram o programa, dos quais temos:

Quadro 03 - Renda *per capita* familiar e auxílios recebidos

Estudantes	Renda <i>per capita</i> (R\$)	Auxílios
Ashanti	0,00	Alimentação, didático e emergencial
Bakari	150,00	Alimentação
Akilah	200,00	Alimentação
Aisha	263,00	Alimentação, didático
Tsehai	293,00	Alimentação, didático e emergencial
Terehasa	300,00	Alimentação
Anaya	450,00	Alimentação
Uruhu	490,00	Alimentação e didático
Berta	500,00	Didático, transporte e alimentação
Wub	500,00	Didático e alimentação
Amina	600,00	Alimentação
Akil	625,00	Alimentação e transporte
Sushaunna	950,00	Alimentação
Adjatay	1.125,00	Alimentação

Fonte: a autora, a partir de fichas de identificação dos entrevistados (2019)

Ao indagarmos sobre as contribuições percebidas a partir do acesso aos auxílios do PAE, os estudantes destacaram a contribuição no gasto com alimentação (almoço e/ou lanche) e gasto com material escolar (cópia de apostilas, impressão de trabalhos, óculos, luvas, uniformes etc.). Entendemos que estas despesas configuram necessidades básicas do processo formativo e impactam no cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Ao apresentarem que o acesso aos auxílios “ajuda na despesa familiar” e na “redução dos gastos dos pais”, percebemos que os auxílios assumem importância na composição do orçamento familiar, que já é insuficiente, dadas as constatações da apuração da renda familiar *per capita*.

Novos protagonistas na luta antirracista

Com a implementação das ações afirmativas, mobilizações de outros sujeitos coletivos emergem no espaço institucional de formação, ultrapassando os muros da escola-universidade. Nessa dinâmica são estabelecidas novas estratégias e abordagens em travessia de outros personagens e narrativas ocidentais, produzindo e reivindicando epistemologias de produção anti-eurocêntrica, policêntrica, dialógica e antirracista.

Em 2016, tivemos a institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), a partir da Portaria 200, que designou os servidores para sua composição. Conforme o Regulamento dos NEABIs, no âmbito IFRJ, aprovado pelo Conselho Superior através da Resolução nº 24 de outubro de 2018, os núcleos

têm como natureza e finalidade a elaboração de estudos, fomento e promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e estabelecem as diretrizes para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Assim, desde 2016, o NEABI do *campus* Rio de Janeiro desenvolve atividades como: elaboração e criação da Logomarca; I Semana de Estudos Africanos e Indígenas do *Campus* Rio de Janeiro; Roda de Conversa “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/2003: desafios para a formação de professores”; mesa na Semana da Química, “Intolerância Religiosa: desafios para a educação”; Cine-Debate: Juventude Negra, Violências e Resistências: Conexão Brasil – África; Palestra “Intelectualidade Negra: Narrativas das Lutas, História e Cultura Afro Brasileira”.

Nesse contexto, os núcleos atuam como centro de produção de conhecimentos nas instituições de educação, na formação de negros e brancos, na perspectiva do letramento racial contra o racismo, as desigualdades raciais e em defesa da luta pela transformação social, políticas de ações afirmativas e pela democracia. As políticas de ações afirmativas se configuram como uma forma de enfrentarmos as desigualdades raciais no Brasil, já que tais medidas visam à criação de incentivos aos grupos que estão em situação de subalternidade e sub-representados nas instituições e nas posições de maior prestígio e poder na sociedade.

Sobre as formas de participação dos estudantes no *campus* Rio de Janeiro do IFRJ, identificamos o resultado expresso no Quadro 04.

Quadro 04 - Formas de participação dos estudantes e objetivos⁶

Grupos que participam	Frequência	Objetivos da participação
Coletivo Aqualtune de Estudantes Negros e Negras	03	Pautar as dificuldades encontradas por essas minorias e encontrar soluções
Departamento de Dança	03	Levar cultura aos estudantes
LGBT	02	Não respondeu
Coletivo de Mulheres	02	Debater questões da mulher na sociedade
<i>Cheerleading</i>	01	Animação de torcida
Coral	01	Cantar
Coletivo NERD	01	Difundir a cultura NERD
Vôlei	01	Treinar voleibol e jogar
Projeto Resgate (religioso)	02	Encontros e conversas sobre assuntos bíblicos, comunhão com amigos e desafogar do caos da vida acadêmica

Fonte: a autora, a partir de entrevistas realizadas com os estudantes (2019)

Quanto às formas de participação, alguns entrevistados revelaram participar de mais de um grupo. Dentre os objetivos de participação, destacam as temáticas centradas na defesa das “minorias”, das “mulheres” e dos “negros”, que ganham centralidade no campo das interpretações e construção de identidades. São adolescentes e jovens que iniciam sua participação em coletivos e grupos, estabelecendo afinidades com as respectivas agendas e pautas.

As escolhas apresentadas remetem a um caráter político e educativo que está presente nas formas de expressão dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, de Mulheres Negras e Movimento LGBT, que nas últimas décadas vêm

⁶ - Os coletivos e grupos apresentados pelos estudantes expressam vivências de participação no espaço escolar, *Campus* Rio de Janeiro do IFRJ.

ampliando seus espaços de ocupação e mobilização numa perspectiva de insurgência. Nas escolas e universidades emergem ações e sujeitos coletivos que expressam suas vozes, representam interesses e pautas que derivam de um conjunto de contradições presentes nas relações institucionais, individuais e coletivas.

Estudos de Miranda e Silva (2015) sobre narrativas insurgentes de estudantes negros destacam a emergência de vozes comprometidas em dar visibilidade às vivências e saberes que acumulam, contribuindo para a troca de aprendizados nos espaços de enfrentamentos como o da educação. Conforme as autoras, devemos estar atentos para as demandas, reivindicações e pautas como racismo, discriminação e outros, pois:

São aspectos que ganharam centralidade no encaminhamento da proposição de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil nas últimas décadas. Ao nosso ver, são disjunções históricas denunciadas nas lutas pelos direitos das populações negras e que problematizam o lugar de importância da comunidade universitária (ou escolar) frente aos desdobramentos das políticas de acesso ao ensino superior (e médio) e das medidas de acolhimento de um grupo insurgente, de uma “Juventude outra” (MIRANDA; SILVA, 2015, p. 625).

As experiências dos estudantes através do Coletivo Aqualtune de Estudantes Negros, Coletivo de Mulheres e Coletivo LGBT configuram práticas insurgentes que desafiam o silêncio de uma ordem rígida e eurocêntrica, desbravando espaços e construindo identidades no processo de formação. Na nossa visão, essas experiências e práticas podem contribuir para a definição e construção de outros projetos de formação, auxiliando na promoção de sua mobilidade.

A implementação de políticas de ações afirmativas contribui para o deslocamento de outros sujeitos de direito, com outros interesses, pois a partir dos aportes jurídicos que instituem o sistema de reserva de vagas – corte racial e social – nas universidades e nos institutos federais, assumimos a obrigatoriedade de inclusão de corpos e narrativas, que trazem outras experiências, vivências e histórias. As escolas e as universidades também se comprometem com a promoção de vozes que não as tradicionais, por meio de biografias, repertórios, alegorias e outros recursos para produção de conhecimento.

As formas de inserção e participação, bem como as motivações apresentadas, levam-nos a entender que os estudantes buscam estabelecer articulações e vínculos com os temas de seus interesses, que possibilitam construções de pertencimento a partir de afinidades. Assim, alinhamos nossa reflexão ao pensamento de Neusa Santos Souza (1990), em relação à participação política, quando destaca que para o negro, a iniciativa de participação em grupos pode significar a busca por um novo Ideal de Ego “que lhe configure um rosto próprio, que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a história. Um Ideal construído através da militância política, lugar privilegiado de construção transformadora da história”⁷, e que, conforme a autora, esse exercício de prática política possa “representar para o negro como o meio de recuperar a autoestima, de afirmar sua existência, de marcar o seu lugar” (SOUZA, 1990, p. 44).

Conforme Gomes, “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de su-

7 - Conforme a psicanalista Neusa Santos Souza (1990), Ego é o lugar em que se reconhece o eu de cada um, e designa, na teoria psicanalítica, uma das três estruturas do modelo triádico do aparelho psíquico: Id, Ego e Superego.

jeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial” (GOMES, 2012, p. 43). Ademais, nas vivências dos estudantes, surge a emergência em problematizar situações e acontecimentos no cotidiano escolar “sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2012, p. 43).

Sobre as experiências dos entrevistados e as contribuições e reflexões de Souza (1990) e de Gomes (2012), podemos aferir que os estudantes constroem um protagonismo político e ressignificam o espaço de formação, contrapondo ideias, elaborando outros discursos, apresentando demandas e reivindicações. Eles forjam estratégias e tencionam para a adoção de práticas que expressem seus interesses. Souza (1990) destaca que uma das formas de exercermos a autonomia individual é afirmando a nossa identidade através de um discurso sobre si mesmo, e que para isto é necessário um conhecimento da realidade concreta. Destacamos a potencialidade da articulação entre NEABIs e coletivos, que pode fortalecer a tríade estudo, pesquisa e extensão na educação e dar visibilidade às pautas dos diferentes atores e sujeitos coletivos envolvidos.

Considerações finais

As reflexões e os resultados das entrevistas revelaram que a implementação dos três eixos das ações afirmativas, que visam à democratização do acesso através da reserva de vaga de corte racial, o desenvolvimento de uma formação na perspectiva afrocentrada e a permanência dos estudantes negros, requer um acompanhamento e avaliação das situações que emergem no cotidiano dos espaços de formação. Identificamos a emergência

de considerarmos as vivências e reflexões dos estudantes negros (ensino médio e graduação), fortalecer as estratégias de protagonismo e buscarmos, nos espaços de formação, respostas para as demandas e pautas, considerando as possibilidades criadas a partir das políticas de ações afirmativas. Nesse ínterim, o ensino médio é a última etapa da educação básica brasileira, e a sua conclusão é necessária para uma transição para o ensino superior.

Dentre as demandas, identificamos: presença de pessoas negras nos cargos de poder e representação (diretores, coordenadores, professores, servidores e estudantes) nos espaços institucionais; estudo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as questões de gênero, diversidade, raça e etnia; o acesso a bens materiais e culturais que contribuam no processo de formação e ampliação de conhecimentos e outras. Entre os desafios do tempo presente: o combate à desigualdade étnico-racial; o debate acerca das políticas de ações afirmativas, gênese e objetivos; socialização das informações quanto às legislações, direitos, serviços e benefícios; mobilização de esforços na organização dos sujeitos coletivos – coletivos de estudantes negros, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e outros em torno da defesa das políticas de ações afirmativas na educação.

Compreendemos ser necessário estabelecer articulações com os três eixos das ações afirmativas – acesso, educação para as relações étnico-raciais e assistência estudantil para a permanência – na perspectiva de promoção de uma educação democrática e emancipatória. A experiência de implementação das políticas de ações afirmativas revela ser necessário reafirmarmos sua importância e objetivos para alterar o quadro de desigualdades raciais, reconhecer que devem ser avaliadas e ampliadas para um esforço de alcançar resultados significativos, na perspectiva da revisão e

aperfeiçoamento. As ações afirmativas, ainda incompreendida por uns, negada por outros e defendida por muitos, configuram uma ação tardia, mas necessária, pois já revelam avanços e mudanças na vida de indivíduos, famílias, coletividades e instituições.

Dentre os desafios a serem enfrentados, ousamos destacar: a persistência de situações de racismo, preconceitos e discriminação de raça-etnia, classe, gênero e sexualidade que atravessam o espaço institucional, provocando sofrimento, desconfortos e reações de enfrentamento. Além desses, necessário fortalecer estratégias que contribuam para a permanência institucional, através de programas de auxílios, bolsas de pesquisa, extensão, monitoria e outros no processo formativo e preparação dos estudantes que almejam um itinerário visando à profissionalização e ao projeto de continuidade da vida acadêmica na graduação e pós-graduação.

Os Núcleos e os coletivos de estudantes negros assumem um protagonismo como agência negra no espaço de formação com proposições, negociando e tencionando com práticas insurgentes, forjando debates e estudos, introduzindo referências e produções de pesquisadores, intelectuais e ativistas negros e indígenas, na perspectiva de subverter a ordem eurocêntrica e colonizadora do currículo e outros discursos. Nossa pesquisa suscita novas perguntas sobre as insuficiências e demandas que emergiram a partir da ampliação do debate sobre o racismo, desigualdades raciais e da implementação de políticas de promoção da igualdade como as ações afirmativas na educação.

Referências

BARROS, R. C. S. Políticas de Promoção da Igualdade Racial: um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. *In*: ALVES, D. S.; SOUZA, E. P.; SANTOS, I.; SANTOS, K. R. C. (org.). **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos - SEPPPIR, Brasília - DF, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/SEPPPIR_PORT_WEB_14NOV.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no BRASIL. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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 Africana. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 10 mar. 2004a.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004b do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno)**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 17 jul. 2004b.

BRASIL. **Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12. 711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 ago. 2012.

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-const-ruc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

DOMINGUES, P. **O Recinto Sagrado: educação e antirracismo no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set. /dez, 2009.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38 n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. v. 6. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MIRANDA, C.; SILVA, S. M. V. Narrativas Insurgentes de Universitários/as Negros/as: desvios e práticas discursivas de inspiração colonial. **Revista de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

MIRANDA, M. A. **Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos es-**

tudantes negros. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio, Rio de Janeiro. 2020.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2010.

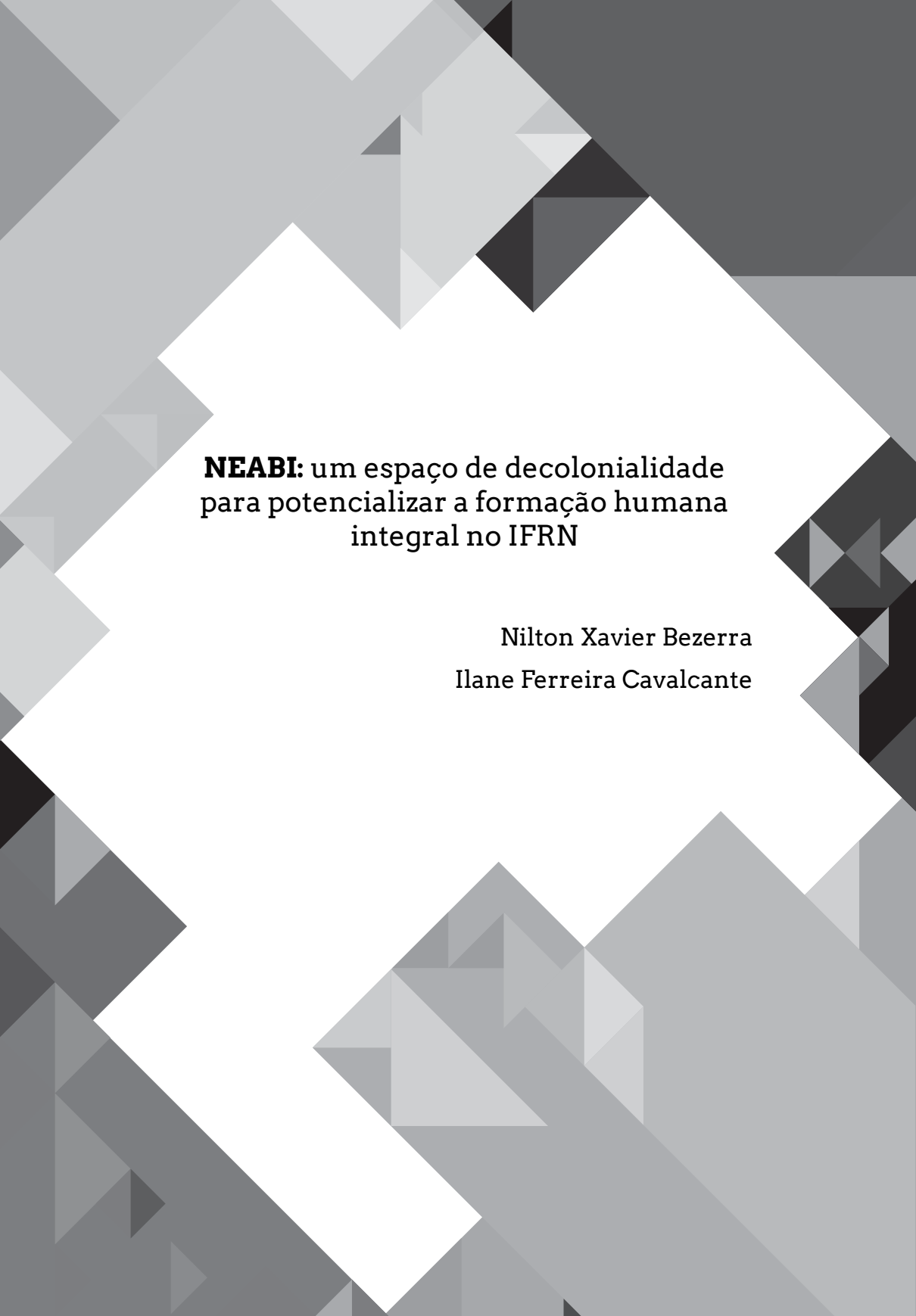
SALVADOR, A. C. **Ação Afirmativa na PUC-RIO**: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista C. Humanas**, Viçosa, v. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. XXX, n. 63, p. 489-506, set./dez, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806306.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.



NEABI: um espaço de decolonialidade
para potencializar a formação humana
integral no IFRN

Nilton Xavier Bezerra
Ilane Ferreira Cavalcante

Introdução

Este texto se debruça sobre os autores que permeiam o nosso caminhar nas encruzilhadas da Educação Profissional Tecnológica (EPT), pesquisando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e suas afinidades com a educação para as relações étnico raciais (ERER) e a concepção de formação humana integral no contexto desta educação.

Como ERER, compreendemos ações como a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores identitários que informem as pessoas sobre a diversidade étnico-racial, fazendo-as interagir e agenciar, democraticamente, objetivos e direitos comuns. O conceito de formação humana integral preconiza que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os níveis em que exista a preparação para o trabalho, ou seja, tanto em meios produtivos quanto educativos, da formação inicial técnica, tecnológica a superior (BRASIL, 2004; CIAVATTA, 2005).

Interpretamos a execução da pesquisa como um desafio para superarmos uma encruzilhada que logo nos impôs a tomada de decisões sobre quais caminhos deveríamos percorrer para sairmos de um estado inicial de estagnação. Nosso movimento preliminar foi ressignificar o sentido pejorativo da encruzilhada de modo que nos colocássemos em fluxo por suas vias, buscando áreas fronteiriças e pontos de convergência que dialogassem com a referida temática. Soaria contraditório almejarmos visibilizar, no IFRN, práticas pedagógicas comprometidas com a te-

mática étnico-racial, originadas em demandas repercutidas por vozes negras e indígenas, sem dialogarmos com autoras, autores e narrativas que em algum aspecto não questionassem a compreensão unilateral e eurocêntrica de mundo.

Decolonizar o olhar e pensar nas fronteiras

As Leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 alteraram o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/1996, instituindo a obrigatoriedade da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na educação ofertada pelas redes pública e privada. Esse fato simbólico, consequente da atuação política dos movimentos sociais Negro e Indígena, reparou uma lacuna histórica e tencionou uma educação estabelecida em referências europeias ao reconhecer as contribuições dos povos milenares que aqui já viviam para a construção do país em suas dimensões econômica, demográfica e cultural, além daqueles que aportaram de maneira involuntária, vindos de diferentes regiões e etnias africanas, escravizados e dispersados numa terra até então desconhecida.

Assumir esse posicionamento pedagógico, ainda que tardiamente, reacendeu a consciência de que vivemos num país racista, onde a democracia racial é uma falácia e a realidade exhibe profundas desigualdades sociais que insistem em se perpetuar, aspecto último que Aníbal Quijano (2005) e Walter Dignolo (2017) chamarão de colonialidade, ou padrão colonial de poder. Com a referida legislação, abriu-se um caminho para a reconfiguração de trajetórias e práticas educativas que restabelecessem

a importância dessas populações como referências incontestes e positivas para a formação do povo brasileiro.

Na tentativa de consolidar essas leis, vimos emergir no país, durante a década de 2000, orientações irradiadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a organização de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros que acompanhassem, ampliassem e promovessem a EREER e as políticas públicas de ações afirmativas nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Desde então, a educação profissional e tecnológica foi provocada a também incorporar de maneira mais sistemática o recorte étnico-racial que sempre esteve presente, mas que, nesse contexto, aparecia timidamente.

Em vista disso, um dos primeiros desafios para essa incorporação consiste em alargar as nossas referências, os estudos decoloniais ou pós-coloniais latino-americanos apontam um caminho favorável ao considerar a decolonialidade como um posicionamento crítico e político que não reconhece o monopólio eurocentrado das formas de pensar, fazer e viver. Ressaltamos o eurocentrismo como não correspondente à totalidade dos conhecimentos produzidos pela Europa, mas como uma perspectiva específica de conhecimento que se instituiu mundialmente, sobrepondo-se como hegemônica a todas as demais (QUIJANO, 2005).

A crítica à ciência moderna elaborada por Boaventura Santos (2020) como contraponto à ideia estandardizada de humanidade e “civilização” subdividida em critérios racistas, desiguais e excludentes, mencionados em *O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*, associa-se às análises feitas por Silvio Almeida (2021) sobre a categoria “raça” vinculada ao processo de expansão do ideário filosófico iluminista a partir do século XVII. Sob o pretexto de instituir a liberdade e livrar o mun-

do de concepções “atrasadas” e “primitivas, grupos humanos foram classificados como “civilizados” e “selvagens”. Pautava-se a reorganização planejada do mundo em torno de uma concepção “universal” de homem, razão e direito, justificativa prontamente internalizada para expandi-la mundo afora em territórios ocupados por aqueles que a desconheciam.

O processo histórico conhecido como colonialismo ancora-se no contexto da modernidade e é caracterizado pela expansão dos Estados-Nação europeus, com a criação de colônias em territórios além-mar como as Américas, África e Oriente; pelo desenvolvimento do capitalismo, estabelecendo formas de controle e exploração do trabalho, de apropriação e comércio de mercadorias; pela padronização sistemática e específica do conhecimento e do modo de produzir cognição eurocentrada, legitimando-a como “universal” e utilizando-a, sobretudo, para justificar a classificação racial das populações humanas, gerando um padrão de poder hegemônico que extrapola temporalidades, metamorfoseando-se como “colonialidade”.

A colonialidade como “padrão colonial de poder” forjou, de modo genérico, novas identidades históricas baseadas na diversidade dos fenótipos (índios, negros, mestiços, amarelos, azeitonados ou “oliváceos”) e conferiu para si o branco como lugar social de direito. Por conseguinte, hierarquizou as relações sociais, naturalizando distinções, privilégios e desvantagens entre conquistados (não-europeus) e conquistadores. Como uma das estratégias de dominação mais recorrentes, engendrou forte, violenta e contínua repressão à cultura dos colonizados. Ricos acervos de conhecimentos, sentidos, tecnologias, símbolos, formas de expressão, crenças religiosas e subjetividades foram subjugados repetidas vezes (QUIJANO, 2005).

Frantz Fanon (2020) tornou-se um crítico mordaz do colonialismo, denunciando sua relação direta com o racismo e suas formas de exploração. Para Fanon, o fenômeno da linguagem é potente, possibilita assumir uma cultura e adquire um sentido ontológico: “falar é existir absolutamente para o outro.” Em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2020), revela que os povos colonizados, quando confrontados com a imposição da linguagem “civilizadora”, tendem a desenvolver um complexo de inferioridade estimulado pelo progressivo abandono da cultura local, então a diversidade nesse contexto passa a ser menosprezada em favor do discurso hegemônico. A consequência mais danosa desse processo culmina no apagamento cultural dessas populações, silenciadas como protagonistas de suas próprias histórias.

Conforme o Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC (BRASIL, 2007), na história da EPT no Brasil, a relação com a temática da diversidade emerge implícita em sua gênese quando, no decorrer do século XIX, são criadas instituições com viés assistencialista, destinadas a recolher e capacitar profissionalmente crianças pobres, órfãs ou abandonadas, identificadas como “desvalidas da sorte”. A expressão demarca o vínculo com as classes subalternizadas e as diferenciam econômica, social e culturalmente do modelo de educação e do lugar de prestígio destinado aos descendentes das elites nacionais.

No tempo presente, o Projeto Político e Pedagógico do IFRN (PPP), documento que norteia a perspectiva curricular e as práticas pedagógicas reconhecidas pela instituição, sustenta a concepção de educação politécnica associada ao desenvolvimento multilateral ou omnilateral dos sujeitos, portanto, contrária às

expectativas de uma formação do(a)s trabalhadores(a)s sujeita às regras pré-estabelecidas pelo mercado de trabalho. Categorias estruturantes como trabalho, ciência, tecnologia e cultura são interligadas para superar a dualidade entre os trabalhos manual e intelectual, integralizando conhecimentos científicos, históricos e culturais diversos, produzidos e compartilhados em sociedade, com as singularidades técnicas exigidas pelos atuais processos produtivos de trabalho, pensamento enfatizado igualmente na concepção de currículo integrado (IFRN, 2012; SAVIANI, 2003).

Ainda de acordo com o PPP, o percurso formativo comprometido com uma formação humana integral acolhe a pedagogia freireana crítico/reflexiva e emancipatória, isto é, uma perspectiva de ensino que libera o(a) trabalhador(a) das amarras da concepção “bancária” de educação, alicerçada no discurso monológico do educador e na memorização mecânica dos educandos. Pensar a educação como prática da liberdade e transformação social requer a dialogicidade como condição basilar para a compreensão consciente de mundo. Por esse ângulo, torna-se oportuna a observação atenciosa sobre como as relações sociais se organizam no país (IFRN, 2012; FREIRE, 2011).

Camila Penna (2014) identifica pontos de convergência entre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o pensamento decolonial. As propostas dialogam ao destacarem um deslocamento do lugar de fala a partir da perspectiva e do protagonismo de sujeitos históricos oprimidos e marginalizados: ambas propõem a desconstrução de configurações sociais opressoras (capitalismo e eurocentrismo); compartilham um espaço geo-cultural comum (América Latina); buscam conscientizar politicamente oprimidos e colonizados sobre como atuam as estruturas geradoras das diferenças sociais; expõem vinculações entre o recorte

racial e os mecanismos de controle do trabalho (escravidão, trabalho assalariado); e propõem processos emancipatórios como formas de libertação dos mitos forjados pelas classes dominantes para justificarem lugares de privilégio à custa da oposição à democratização das relações sociais.

Sob a ótica da formação integrada, o documento base para a EPT de 2007 sugere que a concepção de cultura, em particular, deve ser compreendida “no sentido mais ampliado possível”, como um processo histórico e dinâmico permeado pela produção de símbolos, representações e comportamentos constituintes do modo de vida de uma determinada população. Sua relevância para a formação integrada consiste na ampliação do acesso a conhecimentos científicos, possibilitando uma reflexão crítica sobre os padrões culturais que determinam formas de conduta, referências, concepções e apropriações estéticas assimilados socialmente. Com base nesse raciocínio, subentende-se que o pensamento monocultural torna-se questionável e fragilizado diante da diversidade de repertórios culturais elaborados pela humanidade (BRASIL, 2007).

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, no documento “Análise da Resolução Nº 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em abril de 2021, reafirma, como uma das ações a serem resguardadas pela RFEPC, “o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à realidade dos sujeitos e suas culturas como direitos universais”. Esse aspecto é adjacente à articulação de saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho, prescritos para a elaboração de projetos políticos e pedagógicos e planos de curso institucionais.

Avançar pelas encruzilhadas, potencializar conhecimentos

Assimilar a perspectiva decolonial resulta na possibilidade de buscar nos amparar em aspectos das culturas afro-ameríndias (Exu, Xangô, Tupã e Encantados). Ressaltamos suas dimensões míticas, simbolicamente associadas às mudanças e resistências geradas pela aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação nacional. Nossa escolha justifica-se por representarem narrativas diversas daquelas legitimadas pela ciência moderna ocidental e pelo eurocentrismo. Memórias africanas e indígenas pensam o conhecimento noutra perspectiva, distinta do modelo histórico e linear construído pelo Ocidente, pois para essas culturas o tempo é circular, possibilitando conexões simbólicas entre o passado e o presente (GOMES, 2017; MUNDURUKU, 2012; PRANDI, 2001).

Para Walter Mignolo (2017), pensar a decolonialidade requer uma reflexão que transite pelas fronteiras entre o moderno/colonial e uma “desobediência epistêmica” no sentido de valorizarmos referências e narrativas locais, problematizando os projetos “globais”. Encontramos aqui uma convergência com a compreensão de cultura achegada à formação humana integral e à pedagogia crítico-reflexiva e emancipatória. Isso posto, destacamos a seguir a simbologia das encruzilhadas, território dominado por Exu, além de pedagogias caracterizadas como contra-hegemônicas e emancipatórias, que não desconsideram as lutas de classes entre capitalistas e trabalhadores, porém, acentuam discussões sobre a diversidade étnico racial no contexto educacional. Salienciamos Nilma Lino Gomes (2017) e Daniel Munduruku (2012) como vozes coletivas negras e indígenas.

As encruzilhadas são espaços simbólicos revestidos de muitos significados. São lugares ambíguos, de cruzamentos, passagens, finalizações e recomeços. Nelas, se intercalam vias de comunicação. Encruzilhadas são vistas igualmente como pontos de encontro, de tomada de decisões, de escolhas sobre quais caminhos seguir. São também locais para pensar em estratégias, na construção de novas relações entre conhecimentos distintos, em confluências. Por isso, são os lugares privilegiados das oferendas para Exu, o Hermes/Mercúrio africano, o “homem das ruas”, a figura mítica do orixá iorubano erroneamente identificada pelos europeus como o Diabo descrito nas narrativas cristãs, símbolo de extrema maldade, referência etnocêntrica acionada para desqualificar suas características e condutas.

Exu, em sua dinamicidade, é o transportador do axé (força mágica sagrada), que necessita estar em constante movimento para garantir a existência do universo. Ele é o mensageiro que circula livremente intercambiando informações entre mundos integrados por humanos e divindades. Sua natureza transgressora e ambígua assenta-se numa concepção africana de mundo, caracterizado num contínuo processo dialético de relações de forças (positivas e negativas) estabelecidas e restituídas entre ações de equilíbrio e desequilíbrio; visão oposta à compreensão ocidental, que concebe o mundo como uma engrenagem em perfeito funcionamento onde qualquer “falha” é prejudicial e gera a “desordem” (QUEIROZ, 2013).

Desse modo, ao percorrer todos os domínios, Exu oferece novos pontos de vista, mobilizando conhecimentos originados de grupos sociais historicamente injustiçados e oprimidos, ao modo das ações abraçadas pelos Neabis. Em *Pedagogia das Encruzilhadas*, Luiz Rufino (2019) invoca poeticamente Exu, o “dono das

encruzilhadas”, como potência mobilizadora para praticarmos uma “pedagogia da descolonização”, combativa do racismo, capaz de afrontar conhecimentos, processos e práticas monoculturais desfavoráveis à diversidade.

Sem declinar das produções do pensamento ocidental ou intencionar a substituição de concepções europeias por africanas ou indígenas, fundamentam a pedagogia das encruzilhadas os conceitos de *cruzo*, *ebó* e *rolê* epistemológico. A ideia de *cruzo* é apresentada como dimensão teórico-metodológica e sugere uma nova epistemologia que interroga e transgride as determinações, fragilidades e limites dos conhecimentos hegemônicos de base eurocêntrica, instituídos como “universais”, para entrecruzá-los com a pluralidade de outros conhecimentos coexistentes no mundo, abrindo os caminhos e recriando novas possibilidades. O *ebó*¹ epistemológico como um saber que opera no alargamento da noção de conhecimento, extrapolando o paradigma científico ocidental e acolhendo outras formas de saber e o *rolê* epistemológico como um movimento consciente de escape dos modos de saber instaurados como “únicos”.

Mencionamos aqui a simbologia das encruzilhadas descolada do sentido negativo e limitante de um obstáculo que nos colocaria em situação difícil, por elas circulam as informações e a figura de Exu, portador da dinamicidade. Por isso, as consideramos particularmente representativas para refletirmos sobre os espaços de inserção e visibilidade das referências culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas na esfera da EPT, incitada em sua história para escolher outras vias, assumindo um movimento irreversível de transformação. Esse movimento torna-se inevitável

1 - Originário da filosofia iorubá, o conceito de *ebó* significa sacrifício e filia-se à ideia de renascimento. No contexto apresentado por Rufino, envolve o processo de ressignificação do conhecimento ante outras perspectivas.

sobretudo em consequência da divulgação de publicações sobre ações afirmativas que envolvem esse campo epistemológico, ampliando a inclusão dos sujeitos da diversidade e de suas pautas nas instituições.

Outros caminhos se interligam por essa encruzilhada: são passagens que tensionam conhecimentos unilaterais, se conectam no propósito da decolonização dos currículos e sinalizam percursos que nos conduzem à democratização do conhecimento motivado pelo diálogo com base no reconhecimento da diversidade e no pensamento multi e intercultural. Santos (2020) se refere à produção e anuência de conhecimentos (além daqueles convencionados e validados pela ciência moderna) entendidos como indissociáveis das experiências de resistência e luta de todos os grupos sociais violentados e silenciados pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. O autor defende também a identificação e valorização de saberes e conhecimentos “inexistentes” rejeitados pelas epistemologias dominantes, porém, suscitados e vividos em práticas sociais concretas com o objetivo de permitir que os grupos oprimidos representem o mundo à sua maneira, utilizando seus próprios termos e representações para que, mobilizados politicamente, sejam capazes de transformá-lo.

A referência à cartografia é alusiva a um sul epistemológico e não geográfico, originalmente indicativo da realidade de países periféricos que foram sujeitos ao colonialismo histórico praticado pelo norte geográfico (Europa e América do Norte). Hoje em dia essas “fronteiras” foram redimensionadas para admitirem iniciativas que, independentes do hemisfério onde se manifestem, estejam comprometidas com a crítica ao modo hegemônico de gerar, legitimar e disseminar conhecimentos. As epistemologias do sul se organizam, grosso modo, em torno do reconheci-

mento e superação da existência do pensamento ou linha abissal, assim chamada por demarcar a impossibilidade de coexistência entre realidades socioculturais distintas (visíveis e invisíveis), mediante a monopolização do conhecimento científico moderno e ocidental “deste lado da linha”, concomitante com a apropriação, indiferença e eliminação de conhecimentos alternativos, saberes, subjetividades e experiências humanas oriundos de grupos historicamente subalternizados “do outro lado da linha”, não ajustáveis à hegemonia dos critérios científicos (SANTOS, 2020).

Santos defende o desenvolvimento de um pensamento pós-abissal fundamentado no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, processo ainda em construção. O autor nos aponta alguns caminhos, começando pela sociologia das ausências, desenvolvida por intermédio de diálogos com sujeitos coletivos historicamente “ausentes” dos processos de construção do conhecimento, reconhecendo-os como significativos para identificação e validação de informações que possam cooperar para reinventar processos emancipatórios e libertação sociais. Tal ação é complementada pela sociologia das emergências, identificada como uma sinalização simbólica de tendências que apontem para o surgimento político de outros povos e outras formas de pensar e transformar o mundo, advindas de um conjunto de iniciativas mobilizadas por organizações e movimentos sociais no enfrentamento contra a exclusão econômica, política, social e cultural gerada pelo capitalismo global e pelo neoliberalismo.

Os passos seguintes dessa trilha são direcionados para a ecologia de saberes e a tradução intercultural. O termo “ecologia” aqui é ressignificado por se basear no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (além do conhecimento científico) firmada em diálogos interculturais sustentáveis e di-

nâmicos que consigam promover reflexões, identificar alternativas, reciprocidades, limites e complementaridades, e enriquecer conhecimentos, de modo a desestabilizar ou atravessar as linhas abissais. A tradução intercultural seria uma ferramenta acionada para reconhecer diferenças e oportunizar consensos que favoreçam, entre os grupos sociais, articulações e o compartilhamento mútuo das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, tríade diversas vezes referida pelo autor.

Seguindo a metáfora das rotas que se enviesam em cada encruzilhada, permitindo ponderarmos opções, fluxos e trajetórias, Boaventura Santos aponta a Pedagogia do Oprimido, sistematizada por Paulo Freire (2011), como uma das referências decisivas para a formulação das epistemologias do sul, um exemplo concreto do pensamento pós-abissal. Sua concepção de educação popular desenvolvida no final dos anos 1960 para alfabetização de adultos residentes no campo e nas periferias urbanas baseava-se na teologia da libertação e no marxismo e propunha uma renovação na produção e aquisição de conhecimentos co-criados a partir do diálogo e da observância crítica das reais condições de vida dos “proletários e marginais”.

Na obra de Freire, a conscientização política sobre as desigualdades das estruturas sociais, alicerçadas pela dominação e violência, objetivava a emancipação de homens e mulheres como agentes transformadores de uma realidade até então mantida por um modelo de educação unilateral, ajustado abertamente aos interesses das classes dominantes e sustentado por um conhecimento acadêmico incompatível com as lutas e organizações sociais. Nesse contexto, apresentar uma mudança de paradigma significou, por parte de Freire, instaurar um ato de afrontamento análogo às qualidades de Exu.

Nilma Lino Gomes (2017), em *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, fundamenta-se igualmente nas epistemologias do sul, com ênfase na sociologia das ausências, das emergências e na ecologia de saberes, para apresentar os saberes desenvolvidos e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro e pelo Movimento de Mulheres Negras como emancipatórios e integrantes de uma pedagogia da diversidade. Considerando sua vasta experiência como integrante ativa das lutas formuladas pelo Movimento Negro no país, e pensando na efetivação de práticas pedagógicas que realmente contemplem a diversidade étnico racial na escola, a autora nos adverte sobre a importância da superação da dicotomia que tende a hierarquizar “conhecimento” e “saber”², como categorias que não se relacionam e propõe a assimilação nos currículos do conjunto constituído por conhecimentos/saberes criados pela humanidade.

Como saberes elaborados historicamente pelos negros no Brasil, a professora Nilma os destaca num conjunto interligado e organizado como identitários, políticos e estético-corpóreos, cada um deles representando transformações sociais e simbólicas de grande relevância para a promoção da igualdade racial no país. Os saberes identitários, no contexto das ações afirmativas, notadamente a partir dos anos 2000, abarcam a crescente visibilização dos debates sobre raça, racismo, autodeclaração racial, violência contra a mulher negra e extermínio da juventude negra. Partindo da ressignificação socio/política do conceito de raça, os saberes políticos envolvem o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas nos campos da Educação, do Direito,

2 - Sumariamente, conhecimento entendido como aquele formalizado, reconhecido cientificamente, enquanto saber como um conhecimento consequente das experiências da vida cotidiana. No caso específico do Movimento Negro, saberes produzidos enquanto formas de conhecer o mundo pela vivência da raça numa sociedade marcadamente racializada (GOMES, 2017)

da Antropologia, da Saúde, da Sociologia e da História vinculadas à diversidade e justiça social. Dentre outras conquistas, são consequentes desses saberes: a organização de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (e posteriormente Indígenas) nas universidades e institutos federais; a formação de professores e a criação de disciplinas optativas e obrigatórias sobre História da África, Relações Étnico-Raciais, Diversidade e Gênero; a aprovação das Leis nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial) e nº 12.711/12 (Lei das Cotas Sociorraciais nas Instituições de Ensino Superior); e a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Os saberes estético-corpóreos, integram questões da corporeidade e estética negras, são exemplos as ações de superação da visão exótica e erótica sobre o corpo negro e sobre sua ocupação em lugares sociais diversos (mídia, mercado, consumo e espaços acadêmicos). Integram esses saberes a atitude da juventude negra em positivar a identidade, a beleza, a cultura periférica e em criar coletivos de estudantes para discutir a ditadura da estética eurocentrada, a diversidade cultural, o feminismo negro, além de estimular a leitura de autoras e autores negro(a)s. A criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra em 25 de julho, pela Lei nº 12.987/14, é evidenciada pela autora como consequência do somatório desses aprendizados político-identitários-corpóreos.

Daniel Munduruku (2012), em *O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)*, traz as contribuições da organização política dos povos indígenas para pensarmos a educação brasileira para a nossa encruzilhada. O autor menciona nesse processo de “alfabetização” da sociedade nacional, o reconhecimento à diversidade étnica e cultural dessas populações como uma primeira e expressiva mudança, superando a categoria gené-

rica do “índio” estereotipado que, por vários anos, prevaleceu sobretudo nas escolas de Ensino Básico e nos livros didáticos.

Unificar as culturas indígenas fez parte da política indigenista oficial defendida pelo governo durante a ditadura militar no Brasil, posta em prática como uma das primeiras ações da Fundação Nacional do Índio – Funai – criada em 1967. Essa política, fortemente comprometida com interesses econômicos pela exploração das terras indígenas e financiada pelo capital estrangeiro, era justificada como indispensável ao “progresso” do país. A estratégia etnocêntrica de dominação dissimulada como um “benefício” incitava o aniquilamento dos povos indígenas, vistos como impeditivos ao “desenvolvimento”. Para isso, era almejada sua completa incorporação à sociedade como “cidadãos brasileiros”. Na realidade, se tratava de um modelo civilizatório excludente de “país desenvolvido”, em que não haveria espaço para a diferença e existência de povos julgados como “primitivos” e “atrasados”.

O Movimento Indígena foi criado como uma reação de enfrentamento dessas comunidades para barrar essa campanha. A base para a organização do Movimento nasceu da necessidade das lideranças indígenas em se apoderarem de mecanismos e conceitos teóricos da cultura ocidental para atuarem politicamente com mais equidade (tais informações foram coletivizadas pela influência da escola e por organizações religiosas cristãs em atuação nas aldeias). Munduruku elenca, como conquistas educativas do Movimento, o sentimento de consciência étnica e valorização das culturas indígenas entre a juventude; a ressignificação do termo “índio” pelas lideranças como categoria política indígena em favor do protagonismo dos povos originários na condução da sua própria história; o incentivo à produção literária indígena; a aprovação do Artigo 231 na Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito às terras tradicionalmente ocupadas e o reconhecimento à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, restando à União demarcá-las e protegê-las; e o acréscimo da Lei nº 11.645/08 nas diretrizes e bases da educação nacional para inclusão obrigatória na rede federal de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

O conjunto dos pensadores e de suas propostas epistemológicas aqui apresentados rompem com as estruturas coloniais e permitem a construção de fundamentações teórico-metodológicas que representem espaços decoloniais de ação na EPT e nos Neabis.

Considerações finais

No IFRN, a existência do Neabi problematizou o acesso a conhecimentos comprometidos com a EREER, potencializando a reflexão crítica sobre a importância da cultura como um dos princípios fundamentais de uma pedagogia favorável à formação humana integral no contexto da EPT. A aprovação das Leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 intencionou decolonizar práticas pedagógicas e propostas curriculares, superando as desigualdades ativas por conhecimentos implicados com a falta de equidade entre as classes sociais e despertando estratégias que objetivem a conscientização e modificação dessa realidade ao evidenciar positivamente as referências culturais (em sua diversidade).

A aproximação com o pensamento decolonial sinaliza uma possibilidade para principiarmos esse processo de reafirmação dos Neabis, permitindo visibilizar conhecimentos emergentes de grupos sociais historicamente oprimidos, transitar por zonas

fronteiriças aos padrões hegemônicos de poder e perceber como estes interferem abertamente em processos de legitimação ou exclusão cultural. Na encruzilhada, os diversos autores e propostas aqui apresentados abrem espaço para novas formas de pensar a temática étnico-racial na EPT, geram interseções, complementaridades, plataformas comuns, perspectivas alternativas, contradições e articulações entre grupos e lutas sociais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio - documento base**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. 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: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 19/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 19/01/2021

BRASIL. **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico**

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Brasília (DF): 2004.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, Ano 3, número 3, 2005.

CONIF. **Análise da Resolução nº 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Fórum de Dirigentes de Ensino, 2021. Disponível em: [file \(ifpa.edu.br\)](file:ifpa.edu.br). Acesso em: 29 set. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Projeto político pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva: documento base/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2012.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n.2, 2014

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUEIROZ, Marcos. **Em casa de catiço: etnografia dos exus na ju-remá**. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 1ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. I, n. I (2002), Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002.



**Negras e negros diante da dualidade
estrutural: sentidos históricos das cotas
raciais na Rede Federal**

Márcia Aparecida de Oliveira
Lerice de Castro Garzoni

Introdução

A lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como “Lei de Cotas”, impactou o processo de ingresso dos alunos no ensino federal, bem como a própria discussão sobre as relações raciais no Brasil (BRASIL, 2012). A referida lei prevê reserva de vagas para alunos oriundos da escola pública (entre eles, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas), bem como para pessoas com deficiência. Embora ela não seja voltada especificamente para os negros, é possível afirmar que, desde sua implementação, esse é um dos temas mais sensíveis em relação às cotas, sendo possível identificar um recorrente incômodo sobre a “cor das cotas” (GOMES, 2006, p. 26). Haveria, em contrapartida, um suposto consenso em torno da necessidade e manutenção das cotas sociais (SOUZA; SANTOS; SASAKI, 2013).

Passados dez anos de vigência da legislação, no momento em que alguns setores da sociedade pressionam pela revisão do programa e questionam sua continuidade, é fundamental mobilizar esforços acadêmicos para um entendimento mais profundo sobre os sentidos cotas para negras e negros, suas características e consequências em contextos específicos. Uma das críticas em relação às cotas para negros refere-se ao seu impacto na educação na medida em que, assim como outras ações afirmativas, não resolveriam os problemas estruturais do sistema de ensino brasileiro. Porém, como destaca Santos (2018, p. 34), “a implantação dessas políticas não exclui ou inviabiliza, por exemplo, os investimentos na melhoria da qualidade do ensino, ou na ampliação da oferta de vagas”, o que deixa evidente que as ressalvas feitas em

relação às cotas raciais apenas escancaram o fato de que nosso sistema educacional é permeado por injustiças históricas

Assim, o presente ensaio volta-se para as cotas raciais no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, mais especificamente, para uma reflexão sobre os sentidos históricos da presença de cotistas negros no Ensino Médio Integrado. Este texto é um desdobramento da pesquisa de mestrado intitulado “Negras e negros cotistas no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais: apontamentos a partir do IF-SULDEMINAS - Campus Passos”, desenvolvida entre os anos de 2019 e 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal, evidencia a preocupação dos Institutos Federais em relação à democratização e verticalização do ensino, com vistas a promover a ascensão das classes sociais menos favorecidas (BRASIL, 2008). Pacheco enfatiza essa perspectiva ao afirmar que:

Os IFs são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país. É o que se aproxima daquilo que Freire chama de ‘Inédito Viável’. [...] e apesar de uma existência ainda breve alcançaram uma importante legitimidade junto à sociedade brasileira (PACHECO, 2020, p. 16).

Um dos aspectos que definem esse “inédito viável” seria justamente o Ensino Médio Integrado, entendido como uma “proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62). Estudar a aplicação dessa modalidade de ensino, no âmbito de investigações de mestrado ou doutorado, ajuda a identificar e delinear a própria identidade dessas instituições, tão novas quanto imprescindíveis no cenário atual. Em levantamento realizado no Banco

de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Leiras (2019) identificou que, em relação às cotas no Ensino Médio da Rede Federal, havia 36 trabalhos cadastrados, defendidos entre 2014 e 2018, correspondente a apenas 5% de todos os estudos produzidos no mesmo período sobre o tema da reserva de vagas (LEIRAS, 2019, pp.24-5).

Somando-se a esses esforços e considerando que há muitas abordagens possíveis, o presente ensaio seleciona, ancorado na bibliografia, elementos da história do trabalho e da educação profissional no Brasil com vistas a estabelecer interlocuções entre a História Social e a História da Educação, com ênfase para as circunstâncias que fundamentam as cotas para negras e negros, sobretudo para a Rede Federal. Assim, inicia-se o percurso com considerações sobre as implicações da escravidão para, em seguida, refletir sobre as características do ensino associado ao trabalho até sua institucionalização enquanto política de Estado no início do século XX. A conclusão aponta como a presença de estudantes negros no Ensino Médio Integral pode potencializar a ação desses jovens enquanto sujeitos históricos engajados em dar continuidade à trajetória de luta de seus antepassados, bem como trazer mudanças significativas para as próximas gerações.

Trabalho e educação

O violento contrabando de africanos escravizados para as Américas, subjugados como mão-de-obra destinada ao “trabalho braçal”, ou seja, atividades manuais tidas como indignas de serem realizadas pela nobreza e aristocracia, deixou marcas profundas na história do Brasil (MANFREDI, 2002). Os escravizados, não raro

tidos como objetos, não possuíam direitos, principalmente no que diz respeito à contraprestação justa pelo trabalho realizado, bem como no acesso à educação escolar e aos direitos políticos. Ao longo do século XIX, algumas leis contribuíram para manter a população escrava longe da educação formal (CONCEIÇÃO, 2019) e, embora não houvesse restrições legais para a educação dos libertos em nível nacional, o entendimento das autoridades locais sempre reforçou a exclusão, colocando empecilhos ao ingresso e permanência de crianças negras em escolas (BASTOS, 2016).

No mesmo diapasão, também foram criadas leis que impediam o negro liberto de ser um cidadão pleno, já que não tinha todos os direitos políticos reconhecidos. Pela Constituição de 1824, por exemplo, os nascidos no Brasil eram considerados cidadãos brasileiros, mas os libertos não podiam atuar como eleitores em todos os níveis (NASCIMENTO, 2020). No caso dos libertos africanos, a ausência de cidadania convivia com a própria ausência de nacionalidade, sendo que, forçados a viver na ilegalidade, ficavam cada vez mais “vulneráveis e ao arbítrio das autoridades” (MAMIGONIAN, 2015, p. 199). Já nas últimas décadas do século XIX, a reforma eleitoral de 1881, conhecida como lei Saraiva, incluiu a alfabetização, além da renda, como critério para o exercício do direito de voto, o que deixou praticamente toda a população brasileira alheia a direitos político. Com a República, houve o fim do voto censitário, mas a manutenção da exclusão de analfabetos (FERRARO, 2012).

Excluídos da educação e da política institucionais, escravos e libertos não se silenciaram. A própria aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, impactou a legislação educacional das províncias. Embora não houvesse homogeneidade ou continuidade em relação à educação dos negros até o fim da escravidão, essas mudanças legais devem ser vistas como o “resultado de processos,

de disputas e conflitos”, além de poderem ser burladas ou descumpridas, ou seja, não traduzem toda a experiência negra no período (BARROS, 2016). Lutas pela defesa da cidadania de livres e libertos também marcaram a ação dos abolicionistas, cientes do risco de escravização de pessoas livres ou de reescravização de libertos, sobretudo a partir da década de 1860 (PINTO, 2015). Negros letrados como André Rebouças, José do Patrocínio e Manoel Querino defenderam a educação dos negros na imprensa e em sua atuação docente, sendo importante destacar que “reconstruir historicamente experiências, debates e ações de intelectuais e professores negros é enfrentar o silêncio sobre as lutas da população negra por educação, no processo de abolição e pós-abolição no Brasil” (SCHUELER, 2016, p. 211).

Assim, se é verdade que “a população negra é a camada mais desprovida de bens materiais e do acesso aos direitos sociais, tornando-se o setor mais vulnerável da sociedade” (CONCEIÇÃO, 2019, p.10), também é importante questionar a incorreta associação entre a ausência de políticas de inserção voltadas para os ex-escravizados e as projeções de “anomia” e “patologização” sobre eles, como se tivessem sido empurrados para a pobreza extrema e para a criminalidade (NASCIMENTO, 2006). Se, por muito tempo, a noção de “transição do trabalho escravo para o trabalho livre” invisibilizou a agência negra no pós-emancipação, associando o trabalho escravo aos negros e o trabalho livre aos brancos e, sobretudo, imigrantes, hoje um amplo arsenal historiográfico permite visualizar e compreender as experiências negras, com destaque para o empenho desse grupo para o reconhecimento de direitos após a escravidão (RIOS; MATTOS, 2004).

Em relação especificamente à história da educação dos negros, por sua vez, ainda é possível dizer que há muitos silêncios

(FONSECA, 2007). No que tange à educação profissional, há destaque para como a ideia de formação para o trabalho foi, desde sua origem, voltada para os setores mais pobres, em uma perspectiva assistencialista. Ao longo do século XIX, nas escolas de ofícios mantidas pela Igreja, a aprendizagem se dava por meio da oralidade, longe da cultura escrita, sendo destinada a órfãos e pessoas em situação de rua, que buscavam um trabalho para prover suas necessidades materiais básicas e deveriam se submeter à formação moral e religiosa. Como o ensino de ofícios era destinado a pessoas órfãs, provenientes da Casa de Roda existente nos conventos, escolas-orfanatos foram criadas, e algumas delas ofertavam moradia e formação profissional aos filhos dos pobres. Nesses estabelecimentos, os internos eram explorados e tinham que trabalhar de graça até os vinte e um anos de idade. A intenção era formar pessoas submissas à ordem social:

As escolas profissionais salesianas defendiam o trabalho operativo como possibilidade para preservação dos vícios pelo cumprimento do dever, da ordem e da disciplina para formação moral e profissional por meio da organização de Escolas de Artes e Ofícios, subsidiadas pelo estado, tratadas como parte das obras de caridade da igreja [...] (NASCIMENTO, 2020, p. 82).

Objetivando acolher menores desvalidos e também proporcionar a formação profissional pela aprendizagem de ofícios, também foram criadas Casas de Educandos Artífices em diversas províncias entre 1840 e 1865, onde crianças pobres e órfãs aprendiam ofícios (LIMA, 2002). Todo esse esforço filantrópico e assistencialista também estava imbuído com o propósito de ocupar o indivíduo com o trabalho, erradicando a “vadiagem”. A criação de escolas profissionais e asilos industriais adaptados às condições e realidades locais era uma meta do governo monarquista,

que visava resolver um problema assistencial por meio desses asilos voltados ao ensino profissional. A perspectiva de fim da escravidão influenciou mudanças na relação com os ofícios manuais e mecânicos:

Por muito tempo, os relatórios das províncias não incluíam o ensino de ofícios que era considerado de ordem assistencial e não educacional. Quando ele é incluído na instrução pública, situa-se no grau elementar, abaixo do primário, como uma atividade 'deprimente e desmoralizante'. A Abolição da Escravatura e o aparecimento do trabalhador livre teriam contribuído para a emergência de uma nova filosofia do ensino profissional, favorecendo o trabalho manual e as atividades próprias da indústria. [...], apesar de ainda estar preso às antigas fórmulas assistenciais, teria aberto caminho para um novo modo de encarar esta forma de ensino, como necessário à indústria (CIAVATTA, 2010, p. 56).

Ao mesmo tempo em que o ensino voltado para o trabalho se transformava, eram criadas dificuldades para o acesso dos negros a trabalhos que exigissem mais habilidades intelectuais e atividades voltadas à política. O Estado investia em políticas de imigração que dialogavam com a possibilidade de promover o branqueamento da população, pressuposto baseado nas teorias raciais em voga desde o século XIX (SCHWARCZ, 1993). Dessa forma, enquanto a escola surgia como um elemento fundamental para potencializar o trabalho, os processos educativos continuaram a ocorrer de forma diferenciada para a elite e para os trabalhadores, sendo que, entre esses últimos, os negros eram os mais marginalizados, seja pelo passado escravista, seja pela questão racial.

Para a classe dominante, o objetivo do ensino era formar os cidadãos para que pudessem assumir cargos de direção e também para cursar ensino superior, enquanto para os pobres, os objeti-

vos da educação giravam em torno da doutrinação religiosa, do incentivo ao trabalho para atender às necessidades da elite, do controle social, e, posteriormente, da semialfabetização. A dualidade educacional foi acentuada com o advento da sociedade de classes, considerando que os ricos precisavam manter os pobres em sua condição para que pudessem conservar sua hegemonia. A concepção do trabalho manual como algo negativo, destinado aos negros e aos pobres, contribuiu para a subvalorização econômica e social desses trabalhos e dessas pessoas, colaborando para colocá-las em uma situação de exploração, mesmo após o fim da escravidão.

Porém, ainda que sob uma realidade opressora, artífices negros conseguiram negociar diante das mudanças em curso ao longo do século XIX, estabelecendo espaços de autonomia e estratégias para empregar a institucionalização do ensino artesanal como forma de escapar dos estigmas da escravidão e do “defeito mecânico” (MAC CORD, 2010). Mesmo após a abolição, os liceus de artes e ofícios foram importantes para incentivar ações coletivas e melhorar a condição de vida dos trabalhadores (SANTOS, SILVA, 2022), bem como o associativismo operário investiu em ações educacionais (COSTA, 2018), com destaque, nesse último quesito, para o próprio associativismo negro (SILVA; XAVIER, 2019).

Assim, refletir sobre a história do trabalho e da educação tendo em vista a questão racial é identificar a existência de projetos conflitantes: aqueles idealizados para os negros, caracterizados pela insistência em colocar limites e obstáculos, e aqueles concebidos pelos negros, marcados por lutas, resistências e ações coletivas, forçando ou ressignificando as transformações no ensino profissional. É inegável que as consequências da escravidão ainda hoje impactam diversos âmbitos da sociedade.

Apesar disso, a ausência de ações oficiais para que os ex-escravizados fossem realmente livres não os impediram de articularem formas de expressão próprias.

Considerações finais

Em 1909, Nilo Peçanha, reconhecido como o primeiro e único presidente negro do Brasil, assinou o decreto 7566, que previa a criação “nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”. Voltadas para “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, essas escolas forneceriam “o indispensável preparo técnico e intelectual” para oferecer “os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” e, além disso, promover os “hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.

Há autores que enfatizam os princípios moralistas desse projeto, de cunho assistencialista, classificando-o como incapaz de promover as mudanças necessárias para gerar condições dignas de trabalho ou combater o racismo (CONCEIÇÃO, 2019). Para outros autores, a principal luta defendida por Nilo Peçanha era a educação pública e gratuita, de maneira que o principal sentido da rede a ajudou a criar seria incluir e valorizar o trabalhador, bem como suas habilidades técnicas (MORAES, 2016). São necessários mais estudos sobre o contexto de aprovação do referido decreto, suas intencionalidades e consequências. Porém, desde a criação dessa rede, em 1909, até os dias atuais, é inegável que outros elementos têm contribuído para acirrar a desigualdade no acesso à educação profissional de diferentes grupos, como a

descontinuidade das políticas educacionais, que acabam se tornando políticas de governo, a falta de investimento na educação pública e as investidas neoliberais na educação, relacionadas a um paradigma educacional favorável às exigências do mercado.

Ao longo do século XX, o desejo dos detentores dos meios de produção foi que continuasse a existir uma educação mais robusta para a elite e um ensino raso para a classe trabalhadora. Segundo pensadores marxistas, como Gramsci, a superação da divisão de classes está intimamente ligada ao fim da dualidade educacional. Para o autor, é necessário que se ofereça educação de qualidade, acessível para a classe operária, da mesma forma que para as classes mais abastadas. Nisso consiste o modelo proposto por Gramsci: uma educação unitária, universal, que visa formar “uma personalidade vigorosa, em sentido ‘total’ e ‘integral’” (DIAS, 2015, p. 98) e que se dá em um processo dialético.

Para Ciavatta e Ramos, quando se fala em “dualidade educacional”, deve-se observar as particularidades históricas do processo como um todo. Precisa-se ter em mente que a questão é de cunho social (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 2). Dias (2015, p.82) pondera ainda que:

A cultura e a escola sempre foram privilégios de poucos. Este é o problema e o desafio da escola socialista: promover uma educação em que o operário tenha direito àquilo que é universal ao ser humano e que sempre foi excluído dele, considerado como exclusividade da elite governante e dos intelectuais (DIAS, 2015, p.82).

Se esse ideal de escola unitária proposto por Gramsci fosse alcançado, a implementação de ações afirmativas seria desnecessária, visto que a educação é uma das melhores estratégias a serem utilizadas na luta pela transformação social. No mesmo

sentido, Araújo e Frigotto (2015, p.68) ressaltam ainda a necessidade de se promover um ensino integrado, hábil a formar um ser humano completo, ou seja, “formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social”.

Coadunando com esse ideal de justiça social, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi um divisor de águas na história da educação pública no Brasil, principalmente na educação profissional. Ela possibilitou transformações não somente no campo da história e da educação, mas também na sociedade, refletindo nas maneiras de se efetivar políticas públicas no Brasil. Afinal, ainda que haja um debate sobre o caráter da educação voltada para o trabalho no contexto brasileiro, a Rede Federal recolocou o debate sobre a educação integral no cenário nacional. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado, devido à sua proposta e ao público que atinge, em um momento tão decisivo para a continuidade dos estudos ou o ingresso crítico nos mundos do trabalho, é a modalidade de ensino com mais potencial de radicalizar as propostas da rede. E se, por fim, essas são mudanças centrais para os filhos da classe trabalhadora, elas são ainda mais importantes para negras e negros, herdeiros de uma história de exclusão e de luta diante da dualidade estrutural racializada da educação brasileira.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 ago 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não-livres, pretos, ingênuos: negros na legislação educacional do século XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação de escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do escrever, do ler e

do contar (séculos XVI - XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, 2016.

ClAVATTA, Maria. História e historiografia de Celso Suckow da Fonseca. In: ClAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 37-58.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil - Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CONCEIÇÃO, Caliane Costa dos Santos. População Negra e Educação (Profissional) no Século XX. In: II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste, v.6, 2019, João Pessoa. **Anais [...]**, João Pessoa: UFPB, 2019, p. 1-11.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. Associativismo operário, educação e autonomia na formação da classe trabalhadora em São Paulo (1889-1930). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p.1-18, 2018.

DIAS, Vagno E. M. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. Tese (Doutorado) em Educação, UFS-Car, São Carlos, São Paulo, 2015.

FERRARO, Alceu Ravello. Educação, classe, gênero e voto no Brasil Imperial: a Lei Saraiva - 1881. **Educar em Revista**, Curitiba, v.29, n.50, p.181-206, 2013.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível. O Negro na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.7, n.1 (13), p.11-50, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Tempos de lutas**: As ações afirmativas no contexto brasileiro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabe-

tização e Diversidade: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

LEIRAS, Fernanda de Figueiredo Costa. **Significações de alunas e alunos cotistas no Ensino Médio Técnico Integrado do IFMS-Campus Corumbá sobre suas perspectivas de futuro.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, Corumbá, 2019.

LIMA, Helena Ibiapina. O ensino Profissional na segunda metade do século XIX: um estudo sobre duas experiências. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. **Anais [...]**, Natal, 2002.

MAC CORD, Marcelo. Redes de sociabilidade e política: mestres de obras e associativismo no Recife oitocentista. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p.109-125, 2010.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Os direitos dos libertos africanos no Brasil oitocentista: entre razões de direito e considerações políticas. **História**, São Paulo, v.34, n.2, p. 181-205, 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade:** a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. Tese (Doutorado) em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Qual a Condição Social dos Negros no Brasil depois do Fim da Escravidão? O Pós-Abolição no Ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade

(Org.) **A República e a Questão do Negro no Brasil**. 1ªed. Rio de Janeiro: Museu da República, 2006, p. 11-24.

NASCIMENTO, José Mateus do. Ensino Profissional Brasileiro no Século XIX: Ações Assistencialistas e de Reeducação pela Aprendizagem de Ofícios. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 76-98, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os institutos federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p.4-22, 2020.

PINTO, Ana Flavia Magalhães. Para quem quiser ver: cidadania negra e preconceito de cor nas páginas da Gazeta da Tarde (1880-1887). In: 7o. Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2015, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: UFPR, 2015, p.1-16.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p.170-198, 2004.

SANTOS, Danielle de Sousa. **Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP**: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. 2018. Tese (doutorado) em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2018.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior no Brasil. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, 2013.

SANTOS, Yan Soares; SILVA, Adriana Maria Paulo da. O Liceu de Artes e Ofícios de Recife e suas táticas de instrução de trabalhadores negros no período pós-emancipação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.22, n.1, p.1-27, 2022.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Pombo (Org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. 1ed. Niterói: EDUFF, 2016, p. 191-216.

SCHWARCZ,, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Adailton; SILVA, Josenilton.; ROSA, Waldemir. Juventude Negra e Educação Superior. *In*: CASTRO, J.; ABRAHÃO, A.; L. M. C.; Andrade, C. C. (Orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, p.259-290.

SILVA, Lucia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Historicizando o associativismo negro: contribuições e caminhos da historiografia. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 11, p. 1-15, 2019.

**Notas sobre heteroidentificação nas
seleções de cursos técnicos do Instituto
Federal de Brasília *Campus Riacho*
Fundo (2021 – 2022)**

Luan do Carmo da Silva

Introdução

Ao longo dos últimos anos, indicadores relacionados à escolarização da população brasileira demonstraram notórios avanços (CODES; ARAUJO, 2021). Para que tal patamar fosse atingido, uma série de políticas públicas foram necessárias, tais como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Bolsa Família, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), dentre outros. Esses avanços permitiram que municípios brasileiros galgassem novos patamares quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – os indicadores educacionais foram os que mais cresceram nos municípios do país entre 2000 e 2015 (RADAR IDHM, 2017).

Ocorre, no entanto, que dados e indicadores educacionais têm comportamentos específicos ao se realizar alguns recortes. O Radar IDHM (2017, p. 5), por exemplo, sinaliza diferenciação na frequência escolar com base no quesito idade. O documento demarca que os adolescentes e jovens frequentam menos os bancos escolares que as crianças – a evasão daquele público se dá por diversos motivos. Sob o recorte étnico-racial, os indicadores educacionais apontam que as taxas de analfabetismo entre a população preta e parda é mais que o dobro dos indicadores verificados entre os brancos, além da evasão, que também se apresenta com maior destaque entre negros (IBGE, 2019). Constata-se, com isso, acentuada clivagem entre as orientações governamentais e a efetiva realização do que está posto nos documentos e normativos. Ou seja, ainda que necessárias e extremamente importantes, algumas políticas por vezes não ecoam entre seus sujeitos de di-

reito, fazendo com que estes permaneçam à margem do desenvolvimento social e econômico da nação.

A fim de mitigar as disparidades entre negros e brancos no acesso à educação e consequentemente à renda e à qualidade de vida, diferentes instituições de ensino superior criaram programas específicos de ingresso para candidatos autodeclarados pretos e pardos – parte do histórico destas ações pontuais pode ser verificado no trabalho de Felipe (2022). Porém, a partir de 2012, todas as instituições federais de ensino – incluindo universidades e institutos federais – passaram a reservar 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo metade delas voltadas para a população negra (BRASIL, 2012). Dado essa metodologia de alocação das vagas prevista na lei federal, Rosa, Marques e Corrêa (2021, p. 3), afirmam que as cotas “são consideradas sociorraciais, pois combinam critérios de origem escolar e renda (sociais) com critérios raciais”. Ao criticar esse desenho metodológico, Vieira (2019, p. 24) pondera que:

[...] a partir do momento que se concilia uma política pública social a uma política pública racial é visível que uma parte de um percentual de uma ou outra política não será atendida, ou seja, excluída dos processos destinados a estes públicos visto que todas as reservas de vagas são desmembradas de vagas de egressos de escolas públicas.

Ainda que tais críticas sejam pertinentes e necessárias, frisa-se que a chamada “Lei de Cotas” se mostrou um importante avanço no acesso à educação, uma vez que estipulou o atendimento também dos cursos técnicos (integrados, concomitantes, subsequentes e/ou em regime de alternância) à reserva de vagas. Desse modo, passou a abarcar aquela população que, conforme

demonstrado anteriormente, se viu obrigada a evadir no decorrer de sua trajetória escolar.

Desde que formalmente implantado, o sistema de reserva de vagas tem sido alvo de intensos debates, seja por setores mais conservadores da sociedade que argumentam um “pretensão caráter mestiço do Brasil” (FELIPE, 2022, p. 94), seja por meio de ações e denúncias de entidades e/ou estudantes que têm indicado uma série de fraudes e omissões das instituições quanto à garantia do direito às minorias que a política pública formalmente pretende alcançar (VAZ, 2018).

Uma das formas que as instituições de ensino encontraram para efetivar o acesso aos candidatos negros às reservas de vagas definidas em lei, foi por meio da adoção das bancas de heteroidentificação em complemento à autodeclaração de pertença étnico-racial (FELIPE, 2022). Nesse sentido, o Instituto Federal de Brasília (IFB) criou, em 2020, comissão para tratar da implantação de procedimento complementar de verificação de autodeclaração étnico-racial dos candidatos das reservas de vagas destinadas aos pretos, pardos ou indígenas nos processos seletivos dos cursos técnicos e de graduação da instituição (IFB, 2020).

Com a finalização do trabalho dessa comissão, no ano seguinte, foram realizados os primeiros procedimentos de heteroidentificação para os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas – nove anos após a lei de cotas ter sido criada, e nas vésperas de sua revisão pelo Congresso Nacional. Esse longo intervalo, inclusive, pode ser avaliado como um eventual entendimento da instituição acerca dos modos de acesso, permanência e êxito de sujeitos historicamente excluídos de processos sociais relevantes para o desenvolvimento social e econômico da nação.

A fim de sistematizar e debater os dados oriundos dessas primeiras experiências da instituição, este texto contextualiza a maneira como a heteroidentificação tem sido organizada e posteriormente trabalha os dados das seleções para cursos técnicos desenvolvidas no *campus* Riacho Fundo entre 2021 e 2022. A ideia central é discutir as potencialidades e eventuais fragilidades do processo em tela, de modo a aperfeiçoá-lo e garantir de maneira plena o direito de minoria aos candidatos negros interessados em adentrar na instituição.

O lócus da investigação – O Distrito Federal, sua população e o Instituto Federal de Brasília

O Distrito Federal (DF), enquanto unidade da federação, não é nem estado e nem município, ao mesmo tempo em que sua organização político-administrativa e socioespacial incorpora características de ambas realidades. Isso faz com que seja verificado acentuado processo de segregação socioespacial em seu tecido urbano, o qual é constituído por Regiões Administrativas (RA) com diferenças socioeconômicas que influenciam no modo como a população reside, circula, pratica lazer e trabalha.

Atualmente, estima-se que a população brasiliense seja de 3.010.881 de habitantes. Desse total, 46,2% são de pardos e 11,1% de autodeclarados pretos, isto é, 57,3% da população do DF é formada por pessoas autodeclaradas negras (PDAD, 2022a). Especialmente a “população negra encontra-se em maior proporção nas Regiões Administrativas dos grupos de RAs de renda baixa (69,6%) e média-baixa (66,6%) [...]. Já no grupo de RAs de renda alta, apenas 33,1% da população é composta por pretos ou pardos”

(CODEPLAN, 2020, p. 14). A concentração da população negra do DF em áreas de renda baixa e média-baixa sublinha a faceta geográfica do racismo – a segregação socioespacial.

Concordando com Stürmer (2021, p. 27), ressalta-se que a segregação está intimamente ligada à vulnerabilidade, uma vez que essa se mostra “relacionada à localização do território e à respectiva condição de moradia e acesso aos serviços e equipamentos de consumo coletivo”. De acordo com o autor, os Institutos Federais podem romper com esse ciclo vicioso ao proporem:

[...] uma concepção de desenvolvimento que seja a mais apropriada à sua forma de atuação, que é no campo educacional e em contato direto com populações não raro em situação de vulnerabilidade social – o que enseja a adoção de uma perspectiva inclusiva (STÜRMER, 2021, p. 26).

Sob essa ótica, demarca-se que majoritariamente os *campi* do IFB estão localizados nas RAs com renda média-baixa ou baixa (cinco e dois *campi*, respectivamente, os outros três *campi* estão um em RA de renda alta e outros dois em RAs de renda média-alta). Essa distribuição espacial, que privilegia as áreas com população com menor renda, permite inferir que a instalação desses *campi*, em tese, dialoga com as demandas de qualificação dos “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

Dentre os *campi* instalados em RA de renda média-baixa, está o *campus* Riacho Fundo, localizado na RA XVII (Região Administrativa do Riacho Fundo), a qual tem aproximadamente 58,2% de sua população autodeclarada negra, sendo 46,7% (20.763) de pardos e 11,5% (5.133) de pretos (PDAD, 2022b). Nesse *campus*, estão alocados cursos do eixo tecnológico “Turismo, Hospitalidade e

Lazer” (Figura 1). Tais cursos procuram fomentar a “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008, s/p.). A escolha deste *campus* na condição de lócus de investigação considerou os dados socioeconômicos, educacionais e raciais da localidade na qual foi instalado, bem como o número e a diversidade de cursos e modalidades ofertados.

Figura 1. Cursos ofertados no Instituto Federal de Brasília *Campus* Riacho Fundo (2021 – 2022)



Fonte: adaptado de <https://www.ifb.edu.br/riachofundo/cursos> Acesso: 13 set. 2022

Para ter acesso a um curso dessa instituição, o candidato deve realizar sua inscrição, via edital, por meio da internet, com a possibilidade de se utilizar da infraestrutura do *campus* Riacho Fundo para inscrição. A seleção, por sua vez, se dá por meio de sorteio eletrônico aberto à comunidade. Segundo Vieira (2019, p. 24), esse formato de seleção “desvincula o ingresso à meritocracia e possibilita a grupos, historicamente excluídos do processo educacional formal, sua reinserção nas instituições de educação”.

Os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas dos cursos técnicos e superiores de tecnologia e licenciaturas, ao se inscreverem pelo sistema de reserva de vagas, devem ser submetidos às “ações relacionadas ao procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatos pretos e pardos (negros) e à comprovação documental de autodeclaração de candidatos indígenas” (IFB, 2021a, s/p.). Para concorrer a esse sistema de reserva de vagas, o candidato deve previamente concordar com a comprovação das condições da cota por meio da entrega de documentos, preenchimento de formulários e declarações, bem como se apresentar à banca instituída para ações específicas de heteroidentificação (IFB, 2021b).

A banca de heteroidentificação é composta por três membros da Comissão Local de heteroidentificação, definidos em portaria interna. O procedimento considera unicamente os aspectos fenotípicos do candidato, uma vez que, como ressalta Vaz (2018, p. 39) “se o fenótipo é o fator que, socialmente, determina o racismo – resultando na exclusão social da população negra – também este deve ser o critério para a definição dos destinatários das ações afirmativas de cunho racial”. No caso indígena, o procedimento é realizado via documentação expedida pela Fundação Nacional do Índio (Funai) ou por três lideranças indígenas reconhecidas na comunidade da qual o candidato faça parte, atestando o pertencimento étnico deste (IFB, 2021b).

Dado os limites deste texto, no item a seguir são discutidos os dados oriundos dos quatro processos seletivos unificados dos cursos técnicos, sem que, no entanto, haja qualquer informação que possa identificar os candidatos. Os dados apresentados estão no portal da instituição na internet. O exercício intelectual pro-

posto é a problematização desses dados na tentativa de se construir análises coerentes perante o contexto investigado.

Os processos seletivos dos cursos técnicos e a heteroidentificação no *Campus Riacho Fundo*

O Instituto Federal de Brasília criou quatro seleções unificadas para cursos técnicos entre 2021 e 2022 (Edital 01/2021 – 2021.1; Edital 12/2021 – 2021.2; Edital 34/2021 – 2022.1; Edital 6/2022 – 2022.2). Nessas seleções, o *campus* Riacho Fundo disponibilizou o total de 554 distribuídas nos cinco cursos presentes no *campus*. Para esse número de vagas, houve a inscrição de 2548 candidatos (Tabela 1). Dentre os cursos técnicos oferecidos, os da modalidade “integrado regular” apresentaram vagas abertas apenas uma vez por ano – sempre na seleção do primeiro semestre letivo, e os cursos subsequentes e integrado no formato educação de jovens e adultos (Proeja) oportunizaram vagas em todas as seleções. A definição de quando serão disponibilizadas vagas e o seu quantitativo obedece a uma complexa organização interna do *campus*, que leva em consideração carga horária docente, disponibilidade de laboratórios e outros espaços de aula, bem como os interesses da comunidade local.

Tabela 1. Total geral de vagas e inscritos por cursos/modalidades sem distinção de reserva de vagas – IFB *Campus* Riacho Fundo (2021 – 2022)

Ano/ Semestre	Cursos/Modalidades									
	Subsequentes				Proeja		Integrados Regulares			
	Cozinha/ Gastronomia		Panificação		Restaurante e Bar		Cozinha		Hospedagem	
	Vagas	Inscritos	Vagas	Inscritos	Vagas	Inscritos	Vagas	Inscritos	Vagas	Inscritos
2021.1	20	226	20	190	40	46	76	144	32	77
2021.2	25	406	25	152	40	32	--	--	--	--
2022.1	20	469	20	177	40	35	30	102	76	98
2022.2	25	300	25	78	40	16	--	--	--	--
Total	90	1401	90	597	160	129	106	246	108	175

Fonte: <https://www.ifb.edu.br/estude-no-ifb/selecoes-em-andamento> (2022)

Aproximadamente 60% das vagas abertas nestas seleções estavam voltadas para o atendimento de públicos específicos (reserva de vagas). Para os fins deste texto, evidenciam-se as reservas de vagas relacionadas às condições sociorraciais (Quadro 1), as quais:

assim como as demais condições exigidas pelas normas editalícias, também a condição de negro do candidato dever ser verificada pela Administração Pública. Caso contrário, põe-se em risco o interesse público e a própria finalidade da política afirmativa racial, ao validar ato que pode estar eivado de falsidade (VAZ, 2018, p. 47).

Quadro 1. Descrição das cotas sociorraciais para cursos técnicos oferecidos pelo IFB (2021-2022)

Cota	Caracterização
EP1	candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
EP2	candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.
EP5	candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas, que sejam pessoas com deficiência.
EP6	candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

Fonte: <https://www.ifb.edu.br/estude-no-ifb/selecoes-em-andamento> (2022).

Em um exercício atento sobre o modo como o IFB tem realizado suas seleções, Vieira (2019, p. 26) afirma que a tentativa de democratizar o acesso à instituição esbarra, no entanto, na “pouca familiaridade do público destinado a essa política com a terminologia adotada na legislação e a dificuldade das Instituições ‘traduzirem’ essa linguagem de forma com que a comunicação seja clara para seu público”. Essa afirmação pode ser constatada, por exemplo, na centralização de todo o processo seletivo em um único documento (o edital), o qual se mostra excessivamente extenso – o menor edital de seleção para cursos técnicos encontrado no intervalo investigado apresentou 28 laudas. Um caminho interessante para familiarizar o candidato ao processo seletivo poderia ser por meio da divulgação de manuais específicos para as reservas de vagas, com linguagem acessível, sintetizado e com a presença de tutoriais explicando o passo a passo de cada etapa.

Aos candidatos que “vencem” as etapas burocráticas iniciais do processo seletivo, o procedimento de heteroidentificação não se mostra demorado. Porém, ainda carece de ajustes – por exemplo, o preenchimento de formulário online com informações de contato pessoal e outras informações que podem ser coletadas anteriormente. É um critério que, se não cumprido, torna o candidato inabilitado a participar do procedimento de heteroidentificação.

Perante a banca, é solicitado ao candidato autorização para gravação de sua imagem e explicado como se dará o processo. Quando o candidato se mostra suficientemente esclarecido, a gravação é iniciada. A primeira fala do candidato, após o início da gravação, é a apresentação de seu nome completo e novamente a sua autorização para a realização da gravação do procedimento. Posteriormente, o candidato apresenta seu documento original com foto para a câmera. Passa-se então para a entrevista, a qual contém perguntas:

[...] padronizadas e previamente definidas pela comissão, cabe lembrar que o objetivo da comissão é verificar os traços fenotípicos do candidato, ou seja, os traços físicos vinculados a cor/raça negra, portanto, não se deve investir em questionamentos que possam influenciar a avaliação da comissão (TAVARES JR., 2018, p. 267)

Os dados referentes aos inscritos nas vagas para cotistas nas quatro seleções ora analisadas (Tabela 2) indicam elevado quantitativo de candidatos que procuraram acessar a instituição por meio desta política. Essa procura por formação de nível técnico dialoga com as necessidades de formação de mão de obra qualificada para atuar no amplo mercado de turismo, hospitalidade de lazer no Distrito Federal (MTUR, 2022), bem como indica que

a localização do *campus* tem potencial agregador de pessoas que fazem jus à política de reserva de vagas.

Tabela 2. Número de vagas, inscritos e convocados de candidatos pretos, pardos e indígenas referente aos processos seletivos de cursos técnicos do IFB Riacho Fundo – 2021-2022

Ano/ Semestre	Modalidade	Curso	VAGAS				INSCRITOS				CONVOCADOS			
			EP1	EP2	EP5	EP6	EP1	EP2	EP5	EP6	EP1	EP2	EP5	EP6
2021.1	Integrado Proeja	Restaurante e Bar	02	05	02	05	00	07	01	04	00	00	00	00
	Integrado regular	Cozinha	04	09	04	09	01	11	00	10	00	02	00	01
		Hospedagem	02	04	02	04	00	07	00	09	00	00	00	01
		Cozinha	01	02	01	02	02	23	01	13	00	00	00	00
Subsequente	Panificação	01	02	01	02	02	24	01	22	00	00	00	00	
2021.2	Integrado Proeja	Restaurante e Bar	02	05	02	05	00	10	00	01	00	00	00	00
	Subsequente	Gastronomia	01	03	01	03	07	48	02	31	00	00	00	00
2022.1	Integrado Proeja	Restaurante e Bar	02	05	02	05	00	04	00	04	00	00	00	00
		Cozinha	01	04	01	04	00	17	00	07	00	00	00	00
	Integrado regular	Hospedagem	04	09	04	09	02	14	00	05	00	00	00	00
		Gastronomia	01	02	01	02	03	62	07	41	00	02	00	03
Subsequente	Panificação	01	02	01	02	03	32	01	16	00	00	00	00	
2022.2	Integrado Proeja	Restaurante e Bar	02	05	02	05	00	03	00	00	00	00	00	00
	Subsequente	Gastronomia	02	03	02	03	03	27	03	20	00	00	00	00
		Panificação	02	03	02	03	01	07	03	04	00	00	00	00

Fonte: <https://www.ifb.edu.br/estude-no-ifb/selecoes-em-andamento> (2022)

De acordo com Stürmer (2021, p. 32), é imprescindível que os institutos federais ampliem as características inclusivas já presentes em suas estruturas organizacionais a fim de garantir que a população que circunda a instituição possa de fato acessá-la. Para o autor, em muitos dos casos, essas pessoas que vivem ao redor dos institutos federais “movem-se nas margens sociais, circuitos periféricos, fronteira entre classes, enfim, no domínio da invisibilidade e subalternidade” (STÜRMER, 2021, p. 32).

No caso estudado, todavia, chama a atenção que os candidatos autodeclarados negros e com maior defasagem no processo

de escolarização (trata-se aqui dos candidatos do curso de Restaurante e Bar) foram os que sequer chegaram a ser convocados para o procedimento de heteroidentificação – esses candidatos foram excluídos do sistema de reserva de vagas por, dentre outros motivos, não terem efetivado a entrega prévia de documentos gerais ou específicos, preenchimento de formulário com dados de contato pessoal ou acompanhamento das fases da seleção. De maneira paliativa, atualmente, além de divulgação nas redes sociais e mídia (portais de notícias, telejornais e outros), o *campus* Riacho Fundo tem feito uso de faixa de divulgação para as vagas desse curso em específico (Figura 2).

Figura 2. Faixa de divulgação do curso de Restaurante e Bar ofertado nos moldes da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2022)



Fonte: elaborado pelo autor.

Ressalta-se, porém, que essa forma de divulgação pode ter outras motivações mais gerais que não somente a baixa adesão de pretos, pardos e indígenas às cotas oferecidas pelo curso. Conforme destacado na Tabela 1, a exceção da seleção realizada em

2021.1, o curso de Restaurante e Bar teve menos inscritos que o total de vagas ofertados.

A baixa procura a esse curso não diz respeito, necessariamente, à elevada escolarização da população local. Ao se consultar dados da população residente no Riacho Fundo, verifica-se que 7,4% (1.917 em números absolutos) não concluíram o Ensino Médio ou têm apenas o Ensino Fundamental completo (PDAD, 2022b), sabendo que o raio de atuação de um *campus* de Instituto Federal não se restringe aos limites político-administrativos de uma localidade, esse percentual sobe para 11,1%, o que representa o total de 206.847 pessoas, ao se extrapolar para a realidade brasileira (PDAD, 2022a). Frente a esses números, argumenta-se que um processo seletivo que não realize os ajustes necessários ao público a que se destina, ainda que tenha reserva de vagas, será potencialmente excludente por não atingir os que mais carecem. O que se espera é que o discurso de igualdade promovido pelas instituições se torne uma prática de equidade cotidiana para que seus candidatos mais vulneráveis acessem à instituição e dentro desta, logrem êxito.

Voltando a análise dos dados da Tabela 2, tem-se que mesmo nos cursos com maior número de inscritos, houve baixo quantitativo de candidatos convocados para o procedimento de heteroidentificação. O curso subsequente de Cozinha, o qual, a partir da seleção 2021.2, foi alterado para curso subsequente de Gastronomia, por exemplo, abriu o total de 90 vagas ao longo dos quatro editais apresentados, das quais 30 delas foram distribuídas nas diferentes cotas sociorraciais. Porém, ainda que tenha somado 1401 inscritos, sendo 239 candidatos concorrentes às vagas para pretos, pardos e indígenas, somente cinco foram previamente habilitados ao procedimento de heteroidentificação. Desse ínfimo quantita-

tivo, quatro foram convocados para o procedimento, tendo suas autodeclarações validadas pela banca. De acordo com documentos da Comissão Local de Heteroidentificação, o quinto candidato deixou de realizar a etapa de preenchimento de formulário, o que o tornou inapto a passar pela banca de heteroidentificação.

De modo geral, os dados não indicam um padrão de melhor aproveitamento das vagas destinadas às cotas. O que se identifica é um número elevado de inscritos que “ficam pelo caminho”, independentemente do curso, modalidade e/ou semestre. Aponta-se para a burocracia do processo seletivo como um fator que tem dificultado o pleno acesso dos candidatos inscritos para as vagas destinadas à pretos, pardos e indígenas, mas é possível que outros fatores se mostrem limitadores desse processo, tais como o formato de divulgação dos processos seletivos, o modo de realização da inscrição e acompanhamento das etapas, assim como, da parte dos candidatos, eventuais problemas de compreensão e interpretação das informações disponibilizadas no decorrer das seleções. Os candidatos inscritos por cotas muitas vezes são oriundos de realidades socioeconômicas extremamente complicadas – o que pode ser comprovado pelo número de inscritos nas cotas EP1 e EP2 (aqueles cuja renda familiar bruta é igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*) no recorte temporal assinado (339 no total). Acentua-se, com isso, a necessidade de a instituição criar estratégias coerentes de atração do público para ocupar tais vagas.

É possível, ainda, que alguns candidatos tenham desistido de concorrer às vagas de cotas ao verificarem a concorrência de seus cursos – o caso mais patente desta argumentação é o curso de Restaurante e Bar. Ao não entregar a documentação específica para concorrer às vagas de cotas, o candidato é remanejado para a lista de ampla concorrência, que apresenta menor burocracia

na dinâmica de seleção (IFB, 2022b). As vagas destinadas aos candidatos pretos, pardos e indígenas não preenchidas pelos sujeitos de direito também são remanejadas para a ampla concorrência.

As vagas que nem assim foram preenchidas seguem para um novo edital de seleção (IFB, 2022b), menor e mais prático. Nesse último caso, a matrícula se dá de forma presencial, por ordem de chegada, no balcão da Coordenação de Registro Acadêmico do *Campus* (CDRA), o que subverte toda a morosidade e complexidade do edital unificado. Essas duas formas de ingresso se mostram como alternativas para os candidatos com maior dificuldade em lidar com as formalidades e trâmites institucionais, mas não necessariamente significam maior acesso de pretos, pardos e indígenas a essas vagas ociosas, uma vez que, no primeiro caso, é necessário que o candidato formalize previamente interesse na vaga, e no segundo caso, o candidato deve estar atento às publicações e chamadas no portal da instituição na internet.

Para encerrar, ainda que em alguma medida o contexto pandêmico, de isolamento social e de aulas em formato remoto promovidos pela pandemia de Covid-19 (doença causada pelo vírus SARS-CoV-2) possam ser apresentados como fatores importante na limitação do acesso dos candidatos negros às vagas dos cursos técnicos do *campus* Riacho Fundo, os dados apontam para o interesse de potenciais sujeitos de direito em relação à oferta. Desse modo, cabe à instituição reorientar suas práticas de seleção e, com isso, garantir o primeiro passo para efetivamente representar a diversidade étnico-racial presente no Brasil, no Distrito Federal e nos arredores do *campus*.

Considerações finais

O discurso e os normativos institucionais exibem uma ideia geral de acesso e ingresso de candidatos pretos, pardos e indígenas no Instituto Federal de Brasília. Porém, a prática ainda mostra a necessidade de se fazer significativos avanços no sentido de garantir que as vagas reservadas às cotas sociorraciais sejam efetivamente ocupadas por aqueles que somente muito recentemente tiveram esse direito garantido em lei. No conjunto, o material levantado nesse texto indica expressivo número de inscritos para o total de vagas, mas com poucos candidatos chegando a realizar o procedimento de heteroidentificação, o que faz com que as vagas destinadas ao sistema de cotas sejam remanejadas para a ampla concorrência e, conseqüentemente, ocupadas por outros atores sociais.

Os ritos e ritmos institucionais têm pouca convergência com a realidade dos candidatos – estes não são lidos como sujeitos históricos concretos (com certas limitações de acesso, compreensão de documentos etc.), mas como números em uma planilha de sorteio de vagas, que a cada etapa do processo seletivo, elimina certo quantitativo. Existem questões estruturais (tanto da sociedade quanto da seleção em si) que afetam os candidatos nesse formato de seleção, mas há porosidades que podem tornar esse percurso mais humano e solidário a esses candidatos na tentativa de atrair e aproximar a instituição da comunidade que mais necessita. Não se defende, porém, a ausência de rigor na seleção, mas manifesta-se a importância de olhar com atenção para as especificidades sócio-históricas do público que se pretende alcançar.

Esse trabalho não constitui uma análise fechada em si. Se procurou promover o debate e suscitar novas investigações acerca da temática nos diversos âmbitos e fóruns institucionais e extrainstitucionais. Como desdobramentos, destaca-se a necessidade de se investigar como as reservas de vagas dos cursos superiores estão sendo ocupadas e de que maneira as ações da instituição reverberam junto a esse público. Sublinha-se também a urgência em se analisar como os estudantes negros que chegam aos bancos escolares da instituição se vêm representados nos currículos e como tem sido realizado o debate étnico-racial nos diferentes cursos. Por fim, indica-se ainda o desenvolvimento de estudo que demonstre quais mecanismos a instituição tem lançado mão para garantir a permanência e êxito desse grupo nacionalmente numeroso, mas institucionalmente configurado como minoria.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 15 jul. 2021.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal. **Retratos Sociais DF 2018**. 57 p. Brasília: Codeplan, 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-O-perfil-sociodemogr%C3%A1fico-da-popula%C3%A7%C3%A3o-negra-do-Distrito-Federal.pdf> Acesso: 05 set. 2021.

CODES, A. L. M.; ARAÚJO, H. E. Uso de evidências em Políticas educacionais – o contexto internacional e o quadro brasileiro. **Texto para discussão**. n. 2720, p. 1 – 21. ISSN 1415-4765. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11010/1/td_2720.pdf Acesso: 20 jan. 2022.

FELIPE, D. Cotas raciais e comissões de heteroidentificação como direito de minoria: contexto e desafios. **Escritas do Tempo**. v. 4, n. 10, p. 86-103. Disponível em: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v4.i10.2022.86103> . Acesso em: 30 de maio de 2022.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica**: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. n. 41, 12 p.

ISBN 978-85-240-4513-4. IBGE, 2019. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso: 07 jan. 2021.

IFB. Instituto Federal de Brasília. Portaria 871/2020 - RIFB/IFB, de 3 de setembro de 2020. In: **Boletim de serviço**. n. 09. setembro de 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ATK-tbWhclaYlY6GBe8EmDfqY1YUvAf8y/view> Acesso: 7 set. 2022.

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Portaria nº 6/2021 RIFB/IFB** de 31 de março de 2021. Brasília: 2021a. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/Portaria%206-2021-RIFB-IFB.pdf> Acesso em: 12 jan. 2022.

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Edital 6/2022 - RIFB/IFBRASILIA** Processo Seletivo dos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Brasília – IFB Seleção 2022/2. Brasília: 2021b. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/31012/2%C2%AA%20Retifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20Edital%206_2022%20-%20Sele%C3%A7%C3%A3o%202022_2%20dos%20Cursos%20T%C3%A9cnicos%20do%20IFB.pdf Acesso: 13 ago. 2022.

MTUR. Ministério do Turismo. **Anuário estatístico de turismo – 2021** – Ano base 2020. v. 48, 2. ed. 133 p. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/observatorio/anuario-estatistico/anuario-estatistico-de-turismo-2021-ano-base-2020/anuario-estatistico-de-turismo-2021-ano-base-2020_divulgacao-compactado.pdf Acesso: 13 ago. 2022.

PDAD. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. **Relatório Codeplan Distrito Federal 2021**. 139 p. Brasília: Codeplan, 2022a. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF_2021.pdf Acesso: 30 set. 2022.

PDAD. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. **Relatório Codeplan Riacho Fundo 2021**. 139 p. Brasília: Codeplan, 2022b. https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Riacho_Fundo.pdf Acesso: 30 set. 2022.

RADAR IDHM. **Análise geral da tendência de evolução do IDHM no Brasil 2015**. 9p. Brasília: IPEA, PNUD, 2017. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AAWslwBDC3bVGzU&cid=124653557C0404EC&id=124653557C0404EC%2123005&parId=124653557C0404EC%2122848&o=OneUp> Acesso: 26 maio 2022.

ROSA, A. A.; MARQUES, E. P. S.; CORRÊA, Á. M. N. Os desafios para a comissão de heteroidentificação racial durante a pandemia da covid-19: Um estudo exploratório das experiências das universidades federais brasileiras. **Revelli**. vol. 13. p. 1- 21. 2021. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12148> Acesso em: 12 jan. 2022.

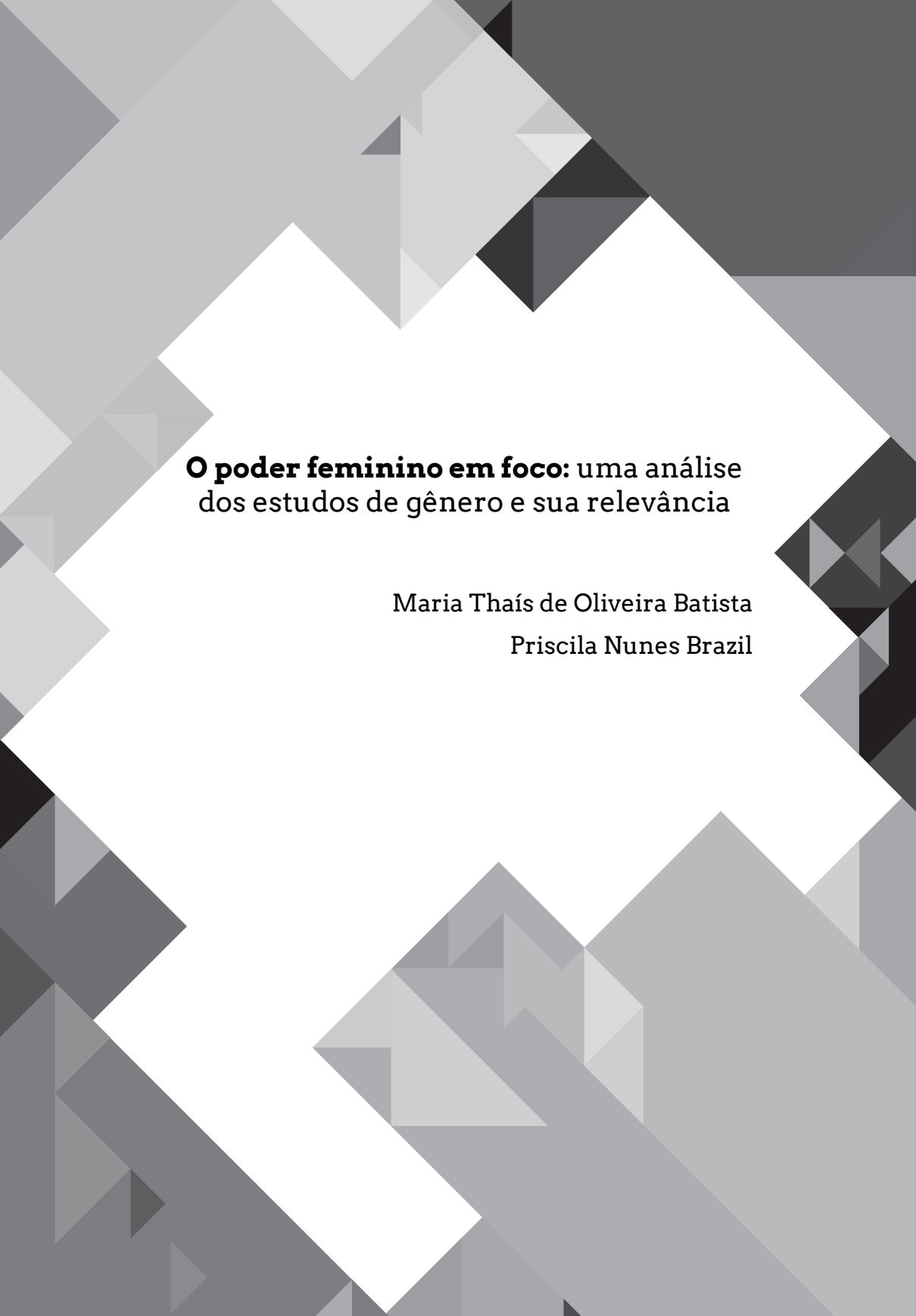
STÜRMER, A. B. O desenvolvimento socioespacial inclusivo nos institutos federais. **Geoconexões**. v. 1, n.12, p. 25 – 40. Natal, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/8881/pdf> Acesso em: 26 mar. 2022.

TAVARES JR., P. R. F. Orientações práticas para a implementação da comissão de heteroidentificação em institutos federais de educação (IF'S). In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JR., P. R. F. (orgs). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 257 – 272. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf Acesso: 7 jun. 2021.

VAZ, L. M. S. S. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade d autodeclarações raciais. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JR., P. R. F. (orgs). **Heteroidentificação e cotas**

raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 32 – 78. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf Acesso: 7 jun. 2021.

VIEIRA, C. C. F. Formação Profissional: Primeiras linhas sobre a efetividade da aplicação da Lei 12.711 de 2012 no Instituto Federal de Brasília - IFB. **Revista Eixo**. v. 8, n. 1. p. 22 – 32. 2019. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/698/421> Acesso: 15 jul. 2022.



**O poder feminino em foco: uma análise
dos estudos de gênero e sua relevância**

Maria Thaís de Oliveira Batista

Priscila Nunes Brazil

Vamos assistir a um filme?¹

A pergunta é simples e comumente dita ou ouvida por muitas pessoas. No entanto, o que muitos e muitas não sabem é o quanto pedagógico é esse recurso audiovisual. Embora, muitas vezes seja usado nas escolas como “passatempo”, o uso de filmes como recurso didático vem ganhando espaço e abrindo novas possibilidades e metodologias que podem contribuir em muito com os processos de ensino e aprendizagem. Enquanto artefato cultural é pedagógico e educativo (ou não). Construtor de identidades, subjetividades e importante ferramenta discursiva.

Assim, partimos do entendimento aceito e defendido no campo dos Estudos Culturais da Educação de que os conteúdos exibidos nos filmes, vídeos e documentários, bem como os jornais, revistas, propagandas de TV, internet, entre outros, são artefatos culturais (SILVA, 1999). São instrumentos que nos ensinam modos de pensar e de como estar nesse mundo.

Desse modo,

Para realizar a análise filmica consideramos aspectos internos e externos ao filme. Os internos se referem aos elementos da linguagem audiovisual que darão forma ao produto. Já os externos estão ligados às temporalidades. É preciso levar em conta a época que o documentário retrata, o período econômico, social, cultural em que ele é produzido, e o tempo da arte, que refere-se ao movimento do cinema ao qual os filmes fazem parte – neste caso, o documentário contemporâneo. (MOMBELLI; TOMAIM, 2014, p.03).

1 - Utilizamos ao longo das seções do texto expressões que remetem a elementos filmicos/cinematográficos, como forma de organizar o texto em torno desta potente ferramenta.

Desta forma, o presente texto tem o objetivo de discutir o feminismo e suas contribuições para os estudos de gênero a partir de um olhar do documentário “*She’s beautiful when she’s angry*”. Sob direção de Mary Dore², o título do documentário é um indicativo das tensões que circundam os debates feministas, uma vez que declarar que uma mulher fica bonita quando está brava ou com raiva (o que é bem comum) nos possibilita fazer duas interpretações controversas: a primeira legitima o vício social de associar mulheres e beleza, e a segunda possibilidade está relacionada à beleza feminina, com festejo à beleza como combustível para a luta.

Temos aqui uma figura feminina na direção deste belíssimo documentário. Mary Dore é de origem americana, tendo sido premiada em suas produções por tratar de assuntos ligados a uma perspectiva ativista, tal qual o que vemos no documentário aqui analisado.

As teorias feministas e os estudos de gênero nos ajudam a entender a realidade ainda latente de desigualdades existentes, desde muito tempo, entre homens e mulheres na sociedade em geral. As possibilidades de produção do conhecimento filosófico e científico foram destinadas, em sua grande parte, à contribuição do homem enquanto representante de uma sociedade opressora e patriarcal.

Contudo,

[...] foi no alvorecer do século XX, especialmente entre os anos 30 e 70, que surgiram grupos de acadêmicas que problematizaram a produção do conhecimento a partir de um

2 - Produtora e diretora que traz em suas produções perspectivas ativistas. Em *She’s beautiful when she’s angry* ela chama atenção para a luta das mulheres contra o preconceito e discriminação nos Estados Unidos dos anos 1960, uma luta atual que se propagou por toda a América.

viés crítico, gerando os estudos feministas (*feminist studies*) ou os estudos de mulheres (*women studies*) (MATOS, 2008, p. 335-336).

Para Scavone (2008), precisamos compreender os estudos feministas a partir de toda sua complexidade, ou seja, enxergar o seu processo de efetivação por meio de uma vertente histórica. Um processo de quebras e construção de novos paradigmas, os quais são reflexos das transformações políticas, culturais e sociais.

Portanto, neste artigo nos propomos a realizar um diálogo da literatura dos estudos de gênero e dos estudos feministas com os debates proporcionados pelo documentário “*She’s beautiful when she’s angry*”, com o intuito de promover espaço para um pensamento crítico em relação aos movimentos feministas e suas várias vertentes, bem como suas contribuições para a emergência dos estudos de gênero.

Tomada 1: *She’s beautiful when she’s angry* – entendendo o passado para construir o futuro

O documentário apresenta uma série de questionamentos que possibilitam pensar os períodos de expansão e fortalecimento dos movimentos feministas como conhecemos nos dias de hoje. Em meio a esses questionamentos, propõe uma reflexão acerca dos processos de desconstrução e desnaturalização, revelando as coalizões e colisões existentes entre 1960 e 1970, num período considerado como Segunda Onda do movimento.

Ao retratar o surgimento dessa Segunda Onda, resgata a história do movimento feminista nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos, abordando, através de relatos de várias mulheres da épo-

ca, um olhar sob as conquistas, bem como os retrocessos decorrentes das transformações políticas e sociais. Vemos ainda uma explanação acerca de suas diversas vertentes, as quais apresentam diferenças de pensamentos e necessidades que as dividem.

Desse modo, a produção nos abre caminho para conhecer um pouco da história do movimento feminista, o qual

[...] contém uma pluralidade de feminismos. Ao longo das três ondas comumente designadas no estudo desta história, podem-se perceber diversos interesses que geraram teorias, vertentes, categorias e agendas políticas que se desenvolveram ora alterando seu foco ou sua estratégia, ora construindo novas categorias ou as desconstruindo (SANTOS; CARVALHO, 2017, p. 219).

Cada época possui marcas que são características peculiares dos tempos vividos, dos questionamentos levantados, das reflexões removidas, bem como do que se alcança de comum em termos de consciência coletiva. E é partindo dessa premissa que nascem a Primeira e a Segunda Onda do feminismo, sendo que a Primeira, por exemplo, teve início em meados do final do século XIX, em que mulheres da Europa e dos Estados Unidos lutaram juntas pelos direitos trabalhistas e pelo voto.

A Segunda Onda fica marcada pela conquista dos direitos sociais das mulheres, bem como de seus direitos sexuais e reprodutivos, trazendo a pílula anticoncepcional como um dos principais debates. É o que vemos no documentário, que se inicia com a imagem de protestos com frases do tipo “meu corpo, minhas regras”, “respeita as mina” e, ainda, sugerindo o debate de que “se homens engravidassem, contraceptivos seriam distribuídos gratuitamente e o aborto já teria sido descriminalizado” (SHE’S..., 2014). Tais frases se tornaram célebres dentro das diversas ver-

tentes dos movimentos feministas e ecoam nas falas de mulheres e homens que lutam em prol da igualdade de gênero.

Em meio a tal repercussão dos protestos surge uma discussão acerca das inúmeras lutas, conquistas, mas também retrocessos das lutas do movimento feminista até então, surgindo a seguinte expressão: “Deveríamos estar furiosas... vocês estão furiosas?” (SHE’S..., 2014). Daí o título do documentário ser também provocativo.³

O estar “furiosa” refere-se, especialmente, às constantes lutas pelos direitos básicos das mulheres, que, em sua maioria, podem não ser mantidos por tanto tempo, o que causa fúria e indignação. Porém, uma fúria que não precisa estar relacionada, necessariamente, à beleza feminina. Pois, como relatam: “Estamos furiosas, e é irrelevante se ficamos ou não bonitas quando demonstramos nossa raiva” (SHE’S..., 2014). Aqui temos o questionamento em torno do estereótipo de beleza atrelado à mulher nos mais diferentes espaços e tempos do vivido. O que fica claro na passagem do documentário é a necessidade de desconstrução desses padrões que são, ainda hoje, fortemente reproduzidos social e culturalmente.

Nessa perspectiva,

É ensinado às mulheres, desde a infância, que o seu senso de si só é completo, se junto a ele houver a apreciação e aprovação por parte do outro. A mulher está ali em função de outro, para agradá-lo, satisfazê-lo com a sua imagem, subserviência, atenção ou da forma que for necessária. Nas artes visuais, o corpo feminino é reconhecido como um objeto de desejo e

3 - É possível perceber, no documentário, diferentes explicações para as várias vertentes do feminismo que começaram a surgir naquela época e que vêm se fortalecendo ao longo desses anos. Conseguimos ver também as necessidades, pensamentos e reivindicações presentes nos movimentos. Isso é muito importante porque podemos perceber que as vertentes não estão aí pra separar o movimento, mas pra dar atenção aos problemas específicos de cada mulher.

contemplação, mas ao mesmo tempo é um corpo que aparece silenciado, devido ao pudor que o feminino deve representar e valorizar, aspectos que logo se tornam claros nas campanhas publicitárias, explorando a dualidade do corpo feminino entre a “recatada” e a “provocadora”. (CARVALHO, 2018, p. 10).

Além de sua pluralidade de vozes, a produção toca em debates potentes no cenário das lutas dos movimentos feministas, tais quais os questionamentos em torno das normas hegemônicas das feminilidades, estando ligadas a características domésticas e dóceis do ser mulher. Há, também, o debate sobre o assédio sexual enquanto crime. E, ainda, em âmbito americano, a conquista feminista de tornar o aborto legal no país. Todas as lutas e conquistas dessas mulheres fortes, furiosas e determinadas em prol de um bem comum: a equidade de gênero.

Esse bem comum traz à tona, além de tudo, a interseccionalidade existente nos movimentos feministas e suas várias vertentes, por mais que o termo só tenha sido desenvolvido na década de 80. Uma interseccionalidade ligada aos marcadores de diferença dentro dos movimentos.

No documentário, vemos, em sua maior parte, mulheres brancas militando em prol das manifestações que norteiam, consequentemente, os debates feministas. Nisso, evidencia-se um feminismo preponderantemente branco, cisgênero, classe média e capacitista. É nessa perspectiva que Dore nos propõe um olhar questionador em relação a esse feminismo unilateral, pois a interseccionalidade

[...] estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não-ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa-de-forças normativa para monitorar a investigação [...] na busca de

uma “linha correta”. Ao invés disso, encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (DAVIS, 2008, p. 79).

Um movimento feminista apenas com um ponto de vista não reflete as vivências de uma diversidade de mulheres que lidam com um mundo multifacetado de cores, formas, sabores e dissabores a todo o momento.

Para Virginia Whitehill, uma das feministas militantes que foram entrevistadas, é “[...] necessário continuar prestando atenção no poder, que ainda é patriarcal e sempre encontra maneiras de puxar nosso tapete” (SHE’S..., 2014). É nessa configuração que o documentário, através das entrevistas com uma série de feministas dos movimentos da Segunda Onda, nos faz perceber a grandeza do movimento e a necessidade de estarmos atentos às conquistas, mas, também à luta pela sua manutenção.

Desse modo, é com ar de muita luta, garra e determinação que o documentário retrata a luta feminista junto aos anseios de uma sociedade plural, deixando-nos com a vontade de levantar da cadeira e entrar nos movimentos em prol das conquistas e manutenção dos direitos das mulheres, pois, como disse Elis Regina, em sua música “Como Nossos Pais”: “Minha dor é perceber / Que apesar de termos feito tudo o que fizemos / Ainda somos os mesmos e vivemos / Ainda somos os mesmos e vivemos / Como os nossos pais...”. Que sejamos resistência! Que não deixemos a luta acabar, pois “nenhuma vitória é permanente” (SHE’S... 2014). O documentário nos convida a lutar por direitos iguais entre homens e mulheres e nos provoca ao mostrar que uma vez feminista, sempre feminista.

Tomada 2: A importância dos movimentos feministas para os estudos de gênero

Nossas discussões têm girado em torno do documentário *She's beautiful when she's angry* e, neste momento, dialogaremos sobre a importância dos movimentos feministas para as mulheres.

A título de conceito, o feminismo é um conjunto de movimentos políticos, sociais, ideológicos e filosóficos que têm por finalidade a igualdade em tratamento e direitos entre mulheres e homens.

No campo acadêmico, “as mulheres feministas visaram ampliar, nas ciências humanas e sociais, o escopo das reflexões para adotar proposta teórico conceitual: os estudos de gênero”. (MATOS, 2008, p. 2). Gênero como campo de estudos se fortalece em meio a tantos desafios que muitas vezes tendem a barrar suas discussões, especialmente nos espaços escolares.

Entendemos gênero, a partir dos estudos de Guacira Louro (1999), como construções sociais que perpassam toda vida, e “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura [...] dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente (LOURO, 2008, p. 2). Desta forma, as construções de gênero se dão nos âmbitos sociais e culturais. O termo gênero é amplamente utilizado pelas pesquisas sociais, movimentos feministas, movimentos sociais, estudos de mulheres, bem como por muitos grupos que lutam por igualdade de gênero e respeito. O conceito de gênero foi introduzido nos discursos feministas na década de 70.

O surgimento dos movimentos feministas se dá a partir de incômodos causados pelo pensamento patriarcal e machista vigente em nossa sociedade. Já os estudos feministas surgem a partir de críticas ao viés androcêntrico presentes nas ciências (MATOS,

2008). Uma das mais significativas contribuições dos movimentos feministas e, conseqüentemente, das teorias feministas e dos estudos de gênero, refere-se à desnaturalização do conceito de gênero em confronto à ideia de determinismo biológico que o cercava até então.

Para Matos (2008, p. 337), “o conceito também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução”. Desconstruir é necessário, uma vez que é através das mudanças de pensamentos e posicionamentos ainda conservadores que poderemos alcançar mais espaços e igualdade de gênero.

Créditos finais

She's beautiful when she's angry é um documentário potente para quem pretende conhecer melhor os movimentos feministas em sua Segunda Onda, convidando-nos a compreender as lutas e conquistas dessas mulheres das mais variadas cores, classes, motivações políticas e privadas.

É uma produção inspiradora, que instiga, questiona e reconforta a ideia da luta feminina frente a uma sociedade machista, opressora e desigual, fazendo com que nomes como os de Betty Friedan, Kate Millet, Muriel Fox, Rita Mae Brown, Roxanne Dunbar, Linda Burnham, dentre outras, façam-nos querer estar junto a essa história de lutas, conquistas e também retrocessos. Esses nomes nos dão, ainda, motivação para refletirmos sobre os erros cometidos, almejando um acertar de ações, que sejam políticas e voltadas a um bem maior dos movimentos. Que venham tantas outras!

Neste trabalho procuramos sumarizar e condensar debates em torno do objeto aqui apresentado, como forma de contribuir para que novos(as) pesquisadores(as) tenham oportunidade de refletir e debater sobre os estudos de gênero, os movimentos feministas e o uso do documentário/filme enquanto artefato cultural.

Os movimentos feministas e, conseqüentemente, os estudos de gênero e os estudos feministas questionam os processos de reprodução das desigualdades advindas dos âmbitos sociais e culturais, tendo os estudos feministas a responsabilidade de desenvolver explicações sobre gênero e suas desigualdades e, ainda, as políticas feministas de propor possíveis caminhos para sua diminuição. Nessa perspectiva, o trabalho com as produções cinematográficas, fugindo de sua visão mais clássica, propõe saídas importantes para esses problemas.

Portanto, o cinema aparece como lugar de aprendizagem e fonte da ação educativa, assim como outros tipos de produções culturais, operando como fonte pedagógica com os mais diferentes sujeitos nos mais diversos espaços (GIROUX, 1995). Uma produção cultural em que circundam uma variedade de discursos e modos de subjetivação.

She's beautiful when she's angry nos faz enxergar continuidades e descontinuidades dos movimentos feministas e, ainda, entender o porquê de muitos elementos que se fazem e se fizeram presentes na dinâmica social dos movimentos nas suas Terceira e Quarta Onda. Conhecer o passado para entender o presente e construir o futuro é primordial.

Referências

CARVALHO, Marina Moreira Antonucci de. **Os impactos de padrões estéticos hegemônicos e modelos de feminilidade na subjetividade das mulheres**. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/12371>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, v. 9, n. 1, 2008.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 10-15.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6Y8dcfxYKPXWmyyZmhF5yph/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MOMBELLI, Neli Fabiane; TOMAIM, Cássio dos Santos. Análise filmica de documentários: apontamentos metodológicos. **Revis-**


ta do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 1-17, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21098/11467>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Elza Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina P. “E agora, aonde vamos?”: um estudo sobre desconstruções de gênero e modos de subjetivação”. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (orgs.). **Gênero e sexualidades**: entre invenções e desarticulações. Aracaju: Editora IFS, 2017. p.219-225.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, jan.-abr./2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/MsXM-qHwb9wm36rZ3DsrXVks/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SHE’S BEAUTIFUL WHEN SHE’S ANGRY. Direção: Mary Dore. Produção: Mary Dore e Nancy Kennedy. Estados Unidos, 2014. (92 min.). Disponível em: <https://www.musicboxfilms.com/film/shes-beautiful-when-shes-angry/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



O virtual e o feminino: utilizando jogos eletrônicos para desenvolver práticas educacionais sobre questões de gênero à luz da transversalidade curricular

Rejane Alves de Araújo

Roni Costa Ferreira

1 Introdução

O advento das tecnologias digitais revolucionou as concepções de espaço e tempo nas relações humanas. A virtualização, definida por Pierre Lévy (2011) enquanto uma dinâmica de forças que está além da percepção da realidade como aquilo que vemos, permite que estejamos presentes em qualquer lugar, a qualquer momento. O corpo não mais se restringe a uma matéria orgânica, pelo contrário, a simbiose entre organismo vivo e máquina produz o que Haraway (2009) chama de organismo cibernético, um híbrido pós-moderno que rompe barreiras biológicas desde sua gênese. Um novo modelo de sociedade surge com a gênese desses organismos maquinários e ressignifica espaços, reintegra ou exclui indivíduos da nova organização cultural que se forma no ciberespaço, erguido além das barreiras geográficas. As comunidades que se erguem nas redes digitais compartilham entre si suas individualidades formando elos, estabelecendo laços pelas vias cibernéticas. Devido a esse fluxo constante de informação, a sociedade em redes (CASTELLS, 2002) se transmuta para o ciborgue não só em aspectos físicos, mas em fatores mais complexos e subjetivos decorrentes de uma identidade virtualizada.

Neste modelo de sociedade, o capitalismo informacional (CASTELLS, 2002) lucra e monetiza através da transmissão e fluxo constante de informações compartilhadas pelos indivíduos conectados. Os meios midiáticos, influentes na formação cultural, se desenvolvem e operam estrategicamente em função dessa nova organização aquisitiva, como a bilionária indústria dos jogos eletrônicos. As produções desenvolvidas para as diversas plataformas de *games* são definidas de acordo com a

lógica mercadológica de consumo do seu público-alvo, homens adultos e heterossexuais (BLANCO, 2017).

Diante deste fato, estes jogos, por vezes, reproduzem em suas narrativas as ideias de controle, poder e dominação masculina sobre corpos femininos.

O paradigma de que os jogos apenas reproduzem de maneira mais fantasiosa os desejos de um determinado grupo e a ideia de que a conduta social de um indivíduo pode ser influenciável pelos jogos reiteram importantes aspectos a respeito do papel social da mulher e da relação do *outro*¹ com o corpo e a experiência de vida feminina. Isto decorre de uma percepção moderna de beleza fundamentada a partir de paradigmas e estereótipos dos padrões físicos e comportamentais que definem a mulher (WOLF, 2021). Sendo assim, se desencadeia um mecanismo de opressão no ciberespaço (LÉVY, 1997) *gamer* fortemente alicerçado numa dinâmica de subalternização do papel da mulher e potencialização do mito da beleza, principal ferramenta para o designer dos corpos femininos nos jogos, fato salientado por Anita Sarkeesian na série *Trope vs Women in Video Games* (2018), em que analisa a ação estereotipada e secundarizada de personagens femininas nas jornadas do herói, ou, quando protagonistas, subalternizadas a um instrumento de posse. No estudo *A Content Analysis of Female Characters in Video Games across 31 Years*, desenvolvido por Lynch et al. (2016), aponta que, embora a sexualização exacerbada do corpo feminino nos *games* ainda ocorra, as desenvolvedoras atualmente adotam uma postura menos passiva diante dessas construções e buscam alternativas à tradicional cartilha da inferioridade de gênero.

1 - Segundo Simone de Beauvoir (1980), o outro seria uma compreensão de que o papel social da mulher é o outro do sujeito masculino, o que não se iguala ou se opõe, apenas se entende enquanto tudo aquilo que não é da natureza do homem.

A luta feminista decorre de uma condição, por séculos tida unicamente como biológica, imposta à sua existência enquanto um objeto de posse em detrimento da vida humana, o que a torna um sujeito, indivíduo sem vontades, pensamentos e ações próprias. O sufrágio feminino foi um importante movimento que abriu caminhos para que novas lutas fossem travadas e que as mulheres pudessem conquistar paulatinamente direitos civis que os homens (caucasianos) sempre possuíam (TIBURI, 2021; WOLLSTONECRAFT, 2020). Esses caminhos de conquista pela igualdade também perpassam o ciberespaço, que se tornou uma importante fonte de interveniência social e alicerce para a construção de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2002; LÉVY, 2009).

Assim, tendo em vista a necessidade do debate de gênero e objetificação do corpo feminino representado na cultura digital, especificamente em jogos eletrônicos, este trabalho se propõe a servir enquanto uma sequência didática, compreendida como um conjunto de atividades ordenadas com um objetivo educacional (ZABALA, 1998). Neste sentido, o objetivo da pesquisa é o de fomentar uma prática pedagógica que vise promover a discussão e reflexão das questões de gênero, tendo como mote o universo dos *games*, podendo ser adotada tanto em espaços formais do saber, quanto nos espaços não formais de aprendizagem, como bibliotecas, museus, centros culturais, associações e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Na sequência, a próxima seção buscará a fundamentação teórica para discorrer sobre o conceito de ciberfeminismo, a virtualização e seus desdobramentos na construção dos sujeitos e o impacto dos jogos no contexto escolar. Pretende-se, com base na revisão bibliográfica, definir a virtualidade (LÉVY, 2011), seus desdobramentos na construção dos sujeitos, observar aspectos

de poder através do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1999) atrelado ao poder da sociedade patriarcal e como essas nuances estão intrínsecas na reprodução do comportamento feminino mediante uma cartilha social que define o que é ser mulher.

2 Fundamentação teórica

2.1 Gênero e cultura digital

Na era da informação, as tecnologias de comunicação são importantes ferramentas para a modelagem da estrutura de sociedade alicerçada sob os pilares do mundo digital. As possibilidades de transpor o espaço e o tempo nas relações humanas permitiram que indivíduos distintos estivessem interligados e em contato contínuo através de redes (CASTELLS, 2002) e mecanismos de informação puramente virtuais. Uma vez que esses sujeitos não mais exercem sua existência sob os preceitos da realidade, ao contrário, permitem-se à experiência do mundo virtual o que Lévy (2009) conceitua enquanto ciberespaço, agregam à sua identidade uma nova subjetividade modelada sob a ação da cibercultura.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores

que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

A hipertextualidade congrega a esses sujeitos uma identidade que decorre de mudanças estruturais pertinentes e críticas nos processos de desenvolvimento da sociedade, fato que para Hall (2000) pode ser conceituado como um conjunto de circunstâncias, sentimentos e histórias particularmente únicas que nos torna sujeitos individuais, sendo assim, nossa identidade se forma culturalmente.

No ciberespaço, o corpo fluido biológico se transmuta para uma virtualização (LÉVY, 2011) da sua entidade enquanto real, adquire, portanto, o caráter do hipertexto e se modela sob a constituição de um corpo coletivo em que “cada corpo individual se torna parte integrante de um imenso hiper corpo híbrido e mundializado” (LÉVY, 2011). Isto é, as diferentes visões do corpo humano, pelas diversas esferas sociais, quando passam a ser representados em formato digital, seja em formas de imagens e ou avatares, carregam também as subjetividades de cada grupo, mas que agora, passam a ser componentes de uma rede global que influencia o pensamento de toda a sociedade. Assim, o “corpo” visto no mundo virtual é um reflexo e ao mesmo tempo o espelho do “corpo” e suas interpretações no mundo real. O sujeito ciborgue é esta criatura virtualizada com gênese na extensão do biológico em máquina, porém também munido de uma realidade social (HARAWAY, 2009) capaz de elevar ao ciberespaço sua experiência com outros sujeitos do mundo real. Esta ação promove suas vontades, preceitos e estigmas, como também assegura seu status de poder e controle.

A manutenção das posições de hierarquia capazes de subjugar e excluir grupos no ciberespaço decorre, dentre outros fa-

tores, dos estereótipos de sexualidade fomentados pelos principais atores no jogo de poder. De acordo com Haraway (2009), o ciborgue seria capaz de dissociar os estigmas e reinventar a natureza dos sujeitos, mais especificamente, romper com as definições de identidade biológica e redefini-las a partir de uma afinidade política. A atuação de uma nova categoria de feminismo no ciberespaço entende-se enquanto “uma prática feminista em rede, que tem por intuito, tanto politicamente, quanto esteticamente, a construção de novas ordens e desmontagem de velhos mitos da sociedade através do uso da tecnologia” (MARTÍNEZ COLLADO; NAVARRETE, 2006).

O ciberfeminismo surge enquanto uma contracultura que apropria a tecnologia e a comunicação em redes, utilizando derivados da ficção científica como ativismo político para delinear uma nova faceta de feminismo. Segundo Lemos (2009, p. 42), “o ciberfeminismo tem como postulado a ideia de que a conjunção com a tecnologia reconstrói as sexualidades, as subjetividades a partir da heterogeneidade que as redes eletrônicas possibilitam”.

Sob essa perspectiva, para fundamentar a argumentação ciberfeminista, o presente trabalho utilizará as teorias do pós-humano de Haraway (2009) e a descentralização patriarcal do domínio tecnológico segundo as teorias de Sadie Plant (1997).

A sujeição que a sexualidade compele aos indivíduos no ciberespaço deriva dos mesmos aparatos que associam aos signos comuns da sociedade significados baseados em pré-conceitos. Foucault (1988) considera que a partir do século XVIII alguns elementos se tornaram peças fundamentais para o desenvolvimento dos dispositivos de poder que produzem a sexualidade, sendo a histerização do corpo da mulher uma dessas. Assim, sob a perspectiva do filósofo, a sexualidade:

[...] é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 100).

O corpo feminino possui uma relação de constante resignificação com a sexualidade, uma vez que a premissa discursiva parte de uma perspectiva de controle globalizado, similar ao domínio público da sociedade em redes. O dispositivo da sexualidade opera mediante as relações de poder que se desenvolvem e que decorrem da produção de subjetividade dos sujeitos na sociedade. Assim, se mostra possível traçar um paralelo entre a perpetuação do controle e poder do corpo feminino utilizando o conceito de dispositivo de Foucault (1988).

2.2 Sequência didática

O termo sequência didática (SD) surgiu em 1996, na França. Pesquisadores da área de línguas viram a necessidade da interdisciplinaridade para superar barreiras de aprendizagem e priorizar a comunicação dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Segundo Nascimento (2009, p. 68):

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodifica-

ção de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita).

Desta forma, a SD deve levar à tomada de consciência por meio de reflexões e propostas de atividades que provoquem conflitos cognitivos. O encaminhamento de atividades deve comportar uma determinada faixa etária de forma a permitir meios diferenciados e atemporais ao seu conteúdo. É preciso lembrar que a estrutura de uma SD deve constituir um “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem.” (CRISTOVÃO, 2007, p. 12).

A organização das unidades didáticas, e, principalmente, a forma como elas se articulam irão caracterizar as fases de ensino e aprendizagem da SD, desde a motivação até a avaliação, mas também permitindo mudanças conforme os conteúdos e habilidades vão sendo trabalhados (ZABALA, 1998). Segundo o autor, portanto:

[...] mais do que nos movermos pelo apoio acrítico a um outro modo de organizar o ensino, devemos dispor de critérios que nos permitam considerar o que é mais conveniente num dado momento para determinados objetivos a partir da convicção de que nem tudo tem o mesmo valor, nem vale para satisfazer as mesmas finalidades. Utilizar esses critérios para analisar nossa prática e, se convém, para reorientá-la (ZABALA, 1998, p. 86).

3 Metodologia de pesquisa

A metodologia exploratória utilizada neste trabalho busca criar uma sequência didática (SD) que dê aos docentes do ensino médio e superior um canal de diálogo e reflexão sobre as questões de gênero imersas no mundo dos *games*, mais especificamente sobre os estereótipos femininos mantidos pelos fabricantes de jogos eletrônicos. A participação e contribuição dos discentes se dará quando da realização das atividades propostas pela SD, priorizando a leitura e escrita individual e colaborativa para a formação do senso crítico. A pesquisa dirigida por diferentes mídias também será usada na SD para que os debates entre os participantes tenham profundidade, de forma a mudar a consciência, o comportamento e as atitudes frente ao tema.

Na primeira fase, foi realizada uma leitura bibliográfica buscando as teorias de ensino e aprendizagem propícias para embasar a construção da SD e o estudo de casos semelhantes para ressaltar pontos importantes do modelo didático. A segunda fase constituiu-se da construção da sequência didática, principalmente tomando como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que diz respeito à identidade de gênero, suas relações e seus espaços de convivência. A terceira fase buscou divulgar a SD e implementá-la em um grupo piloto de docentes para que pudessem ser feitas algumas melhorias. A duração da SD é de dois meses (um bimestre) e recomenda-se a participação de pessoas acima dos 16 anos, faixa etária permitida para o jogo da Bayonetta, ênfase da discussão desta SD.

4 Desenvolvimento

A virtualização das relações entre indivíduos na sociedade em redes se estabelece por meio da internet, que opera em função da aproximação atemporal e sem demarcações físicas dos sujeitos conectados. A via única da web na década de 1990 passou a permitir que se estabeleça um espaço comum à partilha de percepções de mundo e ideologias:

Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura (SANTOS, 2014, p. 25).

Os meios midiáticos e dispositivos digitais são importantes contribuintes no processo identitário dos sujeitos virtualizados no ciberespaço, e é a partir disso que a dinâmica comunicacional atrelada a tais mídias carrega uma responsabilidade formativa para com os sujeitos que consomem essas mídias. Dentro dessa perspectiva, os jogos de *videogame* sustentam uma indústria bilionária que se tornou um importante pilar para o capitalismo tecnológico. Inicialmente desenvolvidos na década de 1970 como uma alternativa de entretenimento familiar, a crise dos *videogames* entre os anos de 1983 e 1985 incentivou as desenvolvedoras “a definir como público-alvo de seus produtos homens entre treze e vinte e cinco anos” (GOULART; HENNIGEN, 2014 *apud* ROCHA; FANTINI, 2020, p. 431).

A exclusão do grupo familiar como consumidor dos jogos eletrônicos decorre de um processo que Lauretis (1987) considera como a tecnologia de gênero. Uma vez que as desenvolvedoras

promovem jogos com interesses formativos na heteronormatividade masculina, enfatizam preceitos fortemente construídos histórica e socialmente acerca dos valores que enaltecem a figura masculina e que são necessários reproduzir virtualmente. A histórica narrativa da jornada do herói (CAMPBELL, 1949), vendida em grande parte das animações dos anos 1980 a 1990, constrói um homem de personalidade forte, quase sempre tendo seus atributos físicos e morais postos à prova, e constantemente desafiado para vencer seus próprios embates. Esse herói é forte fisicamente, mas, além disso, demonstra força mental ao longo da sua trajetória de enfrentamentos. Como recompensa da sua bravura, ao término existe um troféu, normalmente uma personagem feminina que foi salva pelo mesmo herói. Ao mito do herói existe o paralelo da princesa indefesa, do sexo mais frágil, da mulher objeto.

No fim dos anos 1990, a *Purple Moon*, força motriz para o *Girls Game Movement* (BLANCO, 2017), surgiu no espaço *gamer* com o intuito de repensar os papéis destinados às mulheres nas produções gráficas. Um contraponto aos conhecidos “jogos de meninas”, as produções desenvolvidas pela *Purple Moon* foram assertivas ao buscarem subverter as percepções masculinas da indústria *gamer*. A partir dos anos 2000 o mercado de jogos digitais avança vigorosamente e as produções aumentam em larga escala. A ausência de protagonismo feminino em franquias famosas cede espaço à inclusão de mulheres mais complexas e fortes. Entretanto, nesse mesmo cenário, teoricamente mais igualitário e receptivo para o público feminino, surgem novos estigmas associados à representação da mulher.

O mercado de jogos eletrônicos se estabelece produzindo franquias pensadas intencionalmente no consumo do seu público-alvo – os homens. O corpo feminino, historicamente

compreendido como um item de beleza e consumo (FRIEDAN, 2020), é construído pelas desenvolvedoras com características que agradem e cativem os jogadores e que, além disso, os motive a comprar, realizar *upgrades* de *skin* e estabelecer um laço com a franquia. O jogo *Dead or Alive*, por exemplo, desenvolvido pela *Team Ninja*, foi lançado em 1996 e se tornou um nome importante na categoria de jogos de luta, atualmente possuindo uma franquia com seis títulos, o mais recente de 2019. Interpretado por uma ninja, Kasumi, o jogo se popularizou pela tecnologia utilizada na movimentação de combate de modo que as roupas e cabelos acompanhassem o ritmo da luta, entretanto, um fator potencial para o sucesso da franquia também está atrelado à movimentação realista dos seios das personagens. A imagem da Figura 1 traz os *upgrades* de vestimentas que as personagens tiveram na nova versão do jogo.

Figura 1 - As personagens Tina, Honoka e Christie



Fonte: personagens do jogo *Dead or Alive 6* em Castilho (2019)

Os padrões estéticos perpetuados são baseados nos preceitos do que representa a essência da feminilidade e caracteriza a mulher, como maquiagens, decotes, vestimentas erotizadas etc. A limitação do corpo feminino a um instrumento sexualizado corrobora com estigmas recorrentes que contribuem para o afastamento do público feminino do consumo de produções com protagonistas femininas.

Como exemplo de uma outra franquia famosa e relevante para a comunidade *gamer* está a série Bayonetta, protagonizada pela bruxa Cereza. O jogo, desenvolvido pela Platinum Games e distribuído pela SEGA, e é marcado por constantes confrontos em que Cereza enfrenta criaturas mitológicas para evitar o fim do mundo. Embora se trate de uma personagem fortemente munida de armamento e elementos surpresa de combate, o jogo oferece um atalho, para *joystick* e teclado, em que Cereza inclina o busto e pode dizer a frase “*you want to touch me?*” (Você deseja me tocar?). Esta interação oferecida não altera nenhum curso da histórica, tampouco oferece alguma evolução em combate físico, apenas reitera elementos visuais erotizados durante todo jogo. As *cutscenes* (história do jogo contada como um filme) com foco em posições sexualizadas, golpe principal em que Cereza fica nua, dentre tantos outros apelos visuais, demonstram que o jogo Bayonetta é um reflexo das exigências do público principal de uma indústria que fomenta estereótipos e perpetua estigmas, conforme Figura 2.

Figura 2 - Imagem principal de divulgação do jogo Bayonetta



Fonte: Nintendo (2018)

O jogo se enquadra na categoria de *hack and slash*, isto é, um estilo de jogo que surgiu no final dos anos 80 e que no geral, envolve na sua jogabilidade o “destruir e cortar” inimigos. Esse tipo de estilo só foi possível por causa do lançamento, na época, dos processadores de 128 *bits*, o que possibilitou uma qualidade maior dos gráficos tridimensionais nos consoles de *videogames*. Assim, como Bayonetta, são exemplos de jogos deste estilo: Devil May Cry, Ninja Gaiden, e No More Heroes.

As afirmativas aqui presentes decorrem inicialmente de uma experiência imersiva no ambiente de Bayonetta com o intuito de destacar evidências empíricas que dialogassem com a hipótese inicial da sexualização da personagem ao longo de toda sua jornada. Paralelamente ao método imersivo de análise, foi ob-

servado o comportamento da comunidade *gamer* em relação ao desenvolvimento da personagem Cereza e os apontamentos realizados por jogadores em comunidades virtuais e redes sociais. Por fim, também foi realizado um levantamento de comentários em redes sociais sobre o material artístico de divulgação do jogo.

Após o levantamento e análise dos dados, foi desenvolvida uma sequência didática a fim de mediar o debate e estabelecer o diálogo a respeito das questões de gênero e poder atreladas ao jogo que são relevantes no papel formativo dos sujeitos que perpassam por essas produções. Compreendendo que os jogos de *videogame* possuem um papel fundamental na contemporaneidade, a sequência didática foi pensada tendo em vista que os sujeitos educandos possuem previamente a experiência do ciberespaço e são influenciados por leituras e percepções dessa vivência, portanto, é necessário explorar este conhecimento de mundo a fim de promover uma compreensão mais igualitária acerca da transversalidade de questões de gênero na formação dos sujeitos.

Então, uma Sequência Didática é uma série ordenada e organizada de forma a apresentar várias atividades que envolvam a temática de cada unidade. São essas ações, cronometradas e gradativas, que devem possuir práticas avaliativas capazes de permitir uma visualização da profundidade, com a qual a aprendizagem foi alcançada, ou até mesmo, mostrar as lacunas que ainda carecem de maior trabalho e persistência. Segundo Zabala (1998), fazem parte da SD as seguintes etapas:

- Definir conteúdo e objetivo;
- Sondagem;
- Técnicas e ferramentas;
- Registro e avaliação.

Na Tabela 1 pode-se visualizar a duração de cada momento da SD, assim como os materiais e atividades que devem ser aplicados.

Tabela 1 - Sequência didática para a discussão de gênero em jogos eletrônicos

Momento	Descrição	T	Material	Atividade
Primeiro	Apresentar aos alunos a situação problema em relação ao tema estudado. Mostrar o jogo Bayonetta como exemplo do problema de representação do gênero feminino no universo dos <i>games</i>	8h	Apresentação em <i>slides</i> ou vídeos	Pesquisar outros jogos eletrônicos que apresentem o feminino da mesma forma que o jogo Bayonetta
Segundo	Proposição de problemas ou questões. O problema foi proposto com os alunos organizados em grupos	8h	Arquivo texto compartilhado	Os alunos em grupo irão compartilhar suas pesquisas e montar um texto colaborativo
Terceiro	Novas fontes de informação. Apresentar o texto de Rocha e Fantini (2020)	8h	Fórum eletrônico	Argumentar os prós e contras do texto postando e comentando no fórum
Quarto	Arte e o feminino. Mostrar como o feminino era representado em outras épocas pela pintura, fotografia, escultura e outras artes	4h	Aplicativo digital ou material de pintura	Criar uma personagem feminina de acordo com a concepção de cada estudante
Quinto	Apresentar o trabalho que foi feito anteriormente no digital ou manualmente	4h	Sala de apresentação	Explicar as características físicas e subjetivas da personagem criada
Sexto	Cultura digital e transmídia. Mostrar como os personagens de <i>games</i> são replicados em feiras de <i>cosplay</i> , em desenhos e filmes	8h	Computador, retroprojektor e tela	Visualizar pedaços de filmes, séries e desenhos que mostram personagens femininas retratadas de diversas formas
Sétimo	Hora da mudança. Quais propostas estão sendo planejadas e executadas para mudar a situação problema?	4h	Computador, retroprojektor e tela	Pesquisar outras formas de intervenção para solucionar o problema

Oitavo	Avaliação usando <i>Kahoot!</i> . Debate com a turma dos pontos fracos, que ainda precisam de maior entendimento	8h	Laboratório de informática com internet ou <i>smartphones</i>	Responder corretamente às questões apresentadas
Nono	Apresentar o portfólio gerado pelos alunos para a comunidade e confraternizar	4h	Quadro ou aplicativo digital (<i>Padlet</i>)	Apresentar trabalhos
Legenda: T - Duração do tempo de aula.				

Fonte: autores (2022)

5 Considerações finais

Esta pesquisa se delineou a partir de análises pessoais obtidas através da imersão em comunidades *gamers*, além da motivação pessoal derivada do consumo de jogos eletrônicos durante muito tempo. A percepção empírica das mazelas sociais aqui discutidas promoveu uma inquietação particular no que tange à ausência de representatividade de corpos reais percebida no protagonismo da própria Bayonetta e, portanto, a consequente problemática identitária de não possuir qualquer sentimento de identificação com a personagem principal. Além disso, a exclusão e subalternização do público feminino nos ambientes virtuais de jogos *multiplayers* também foi um fator considerado relevante para o estudo e detalhamento das relações estabelecidas pela comunidade *gamer* no ciberespaço.

A compreensão da necessidade de se discutir o ciberfeminismo sob a ótica do ambiente *gamer* incide diretamente na valorização dos saberes de mundo imbuídos nas práticas cotidianas dos sujeitos. É preciso que mais mulheres possam ocupar os espaços, virtualizados ou não, e tenham direito a um entreteni-

mento que rompa com construções e preceitos machistas acerca dos corpos e subjetividades femininas. Na era da informação, em que a sociedade constrói suas relações conectadas virtualmente, a ação dos jogos na construção do pensamento ético e moral é vigorante no seu público-alvo. Diante desse fato, o debate ciberfeminista nesses espaços busca interpretar os impactos, os porquês e os objetivos dessas construções sexualizadas sob um viés formativo para a desconstrução dos estigmas atrelados à figura feminina nos jogos.

A análise dos dados recolhidos durante o período de imersão demonstrou de maneira contundente as complexas interpretações associadas ao jogo analisado neste trabalho e as motivações reais para o consumo majoritariamente masculino do jogo. Algumas *gameplays* foram assistidas e foram observados comentários recorrentes acerca do corpo, da beleza e da sensualidade da protagonista Cereza. Diante deste fato foi pensada a sequência didática como um método de intervenção para uma nova abordagem e compreensão do jogo, com o objetivo de desassociar a imagem sexualizada de Bayonetta e evidenciar características que podem ressignificar a personagem, além de estabelecer uma relação mais saudável com o público feminino. Contudo, o trabalho também alerta sobre as influências de pré-conceitos, preservados pela sociedade patriarcal, e que emitem ecos na realidade virtual, principalmente em mídias de maior apelo lúdico, perpetuando assim, movimentos sexistas ao invés de construir caminhos para a igualdade e equidade de gêneros.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BLANCO, Beatriz. Games para mulheres: do Girls Gave Movement ao pós Gamergate. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Intercom, 2017, p. 1-15. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0280-1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1949.

CARVALHO, Ivan. Veja galeria de imagens com todas as roupas disponíveis para os personagens em Dead or Alive 6; desconsiderando DLC. **PS3Brasil**, 21 fev. 2019. Notícias/PlayStation 4. Disponível em: <https://psxbrasil.com.br/roupas-dead-or-alive-6/>. Acesso em: 12 out. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CRISTOVÃO, Vera. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FEMINIST FREQUENCY. **Damsel in Distress: Part 1 - Tropes vs Women in Video Games**. Youtube, 7 mar. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X6p5AZp7r_Q&list=PL-n4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61. Acesso em: 02 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org. e trad.) **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**, 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 33 - 118.

LAURETIS, Teresa de. The technology of gender. *In*: LAURETIS, Teresa (org.) **Technologies of gender: essays on theory, film and fiction**. Bloomington: Indiana University Press, 1987, p. 1-30.

NASCIMENTO, Elvira. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. *In*: NASCIMENTO, Elvira (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 51-90.

NINTENDO. Bayonetta. **Nintendo Switch**, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://www.nintendo.com/pt-br/store/products/bayonetta-switch/>. Acesso em: 15 set. 2021.

PIERRE, Lévy. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIERRE, Lévy. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

PLANT, Sadie. **Zeros + Ones**. London: Fouth Estate, 1998.

ROCHA, Izabela; FANTINI, Laiane. A representação contemporânea da mulher nos jogos AAA: por que Abby causou incomodo? *In*: SBGAMES, XIX., 2020, Recife. **Anais eletrônicos ...** Recife: SBGames, 2020, p. 430-437. Disponível em: <https://www.sbgames.org/proceedings2020/CulturaFull/209477.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

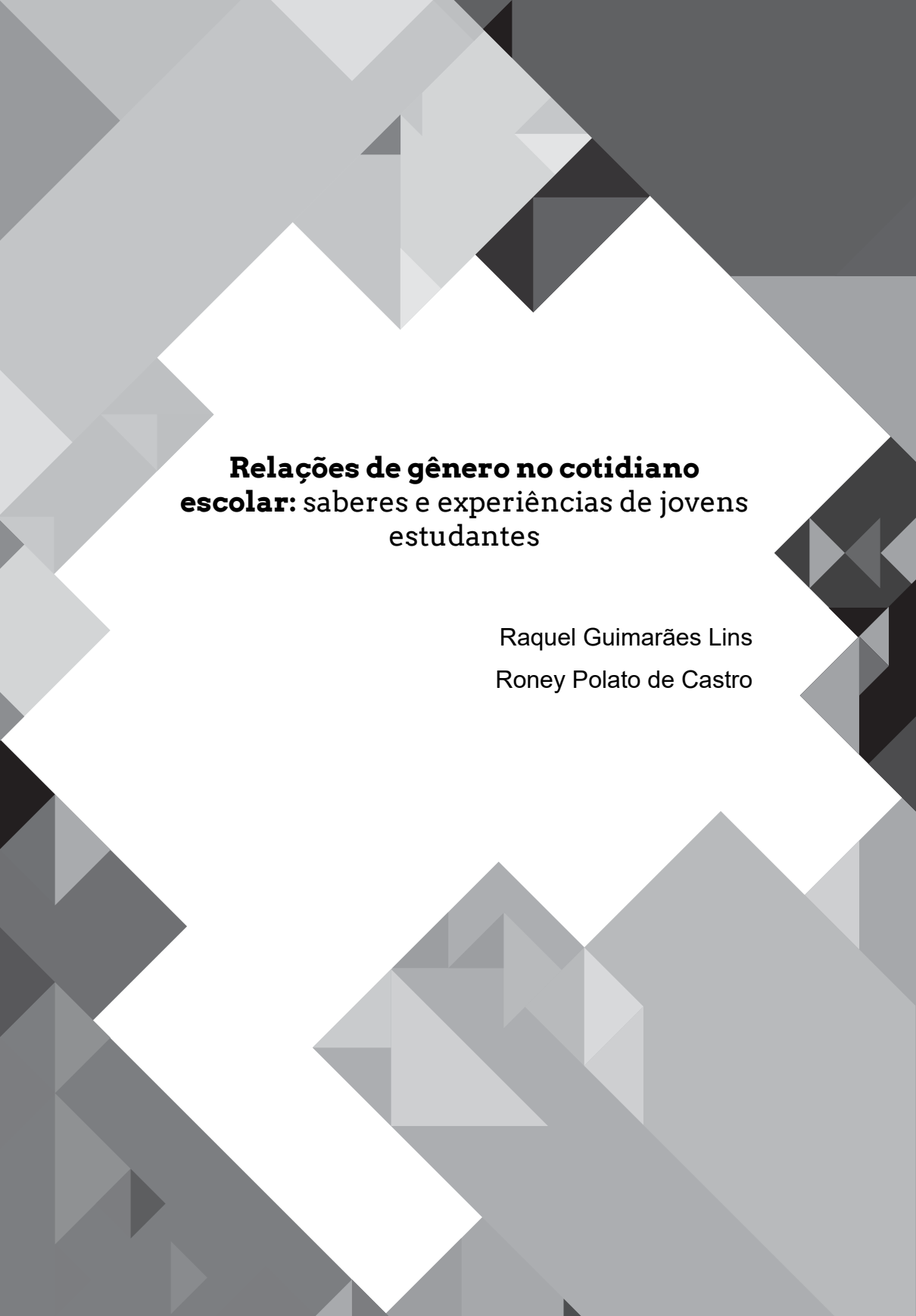
SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Lafonte, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**Relações de gênero no cotidiano
escolar: saberes e experiências de jovens
estudantes**

Raquel Guimarães Lins
Roney Polato de Castro

Introdução

Este artigo foi construído a partir de uma pesquisa de doutorado em educação¹, que tem como ponto de partida as experiências com a escola e as possibilidades anunciadas em seu cotidiano para tensionar normas e produzir resistências diante dos processos de enquadramento que atuam na vigilância e controle dos corpos. Partiremos de quatro cenas registradas por ocasião da realização da pesquisa, no ano de 2019 e no início de 2020, em uma escola de educação profissional e tecnológica localizada no interior de Minas Gerais. As cenas nos conduzem a pensar sobre as hierarquias e desigualdades que marcam as relações entre estudantes e destes/as com a escola, tendo como foco distintos espaços no interior da escola, como o banheiro feminino, os corredores, a quadra esportiva e as salas de aulas.

A referida pesquisa tomou como inspiração os cenários de produção de experiências escolares de gênero e sexualidade como constituidoras de identidades juvenis no contexto do ensino médio integrado de uma escola de educação profissional e tecnológica. Tais experiências, vividas por uma professora de Educação Física cujo olhar estava atento e sensível a esses processos, resultou na produção de uma investigação que tem como objetivo problematizar as narrativas e as experiências de gênero e sexualidade, presentes em artefatos culturais e nas práticas escolares, como elementos que atuam na construção identitária das/os jovens estudantes participantes da pesquisa.

O referencial teórico-metodológico que inspira a construção da pesquisa dialoga com as perspectivas pós-estruturalistas, com

1 - Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora. CAAE: 39177720.7.0000.5147.

os estudos culturais e com os estudos foucaultianos. Assim, problematizamos as juventudes, as relações de gênero e as sexualidades como experiências mediadas e constituídas pela cultura e pelas relações sociais praticadas em diferentes instituições sociais, tais como a escola e a família. No contemporâneo, analisamos que essas práticas extrapolam as instâncias tradicionalmente associadas aos processos educativos, entendendo que há pedagogias nos mais distintos espaços e produtos culturais, o que nos conduz a pensar nos artefatos culturais como elementos que participam da produção de identidades.

As cenas descritas neste artigo nos levaram a refletir que as relações vividas na escola e por meio dos artefatos culturais contribuem para que as/os jovens estudantes de uma escola de educação profissional e tecnológica de ensino médio integrado estabeleçam relações consigo mesmas/os e com os outros. Tais processos, sob inspiração foucaultiana, são efeitos de discursos e resultados de jogos de poder que acionam as verdades do nosso tempo para forjar modos de existir. Desse modo, problematizamos as experiências com a escola e com os artefatos culturais, a partir das vivências de uma das autoras deste texto como professora da referida escola, com foco no cotidiano das relações escolares e em um projeto de extensão intitulado “Juventudes e Diversidades em Foco”, construído com rodas de conversa nas quais os/as estudantes pensavam as questões instigadoras anunciadas por filmes e séries previamente selecionados.

Conforme anunciamos anteriormente, neste artigo selecionamos para análise parte dos dados da investigação, debruçando-nos sobre relatos produzidos a partir de interações observadas/acompanhadas no cotidiano escolar. Intitulamos de cenas a apresentação e discussão desses relatos, cujo foco recai sobre

as construções de gênero vividas na escola a partir do tensionamento provocado pela circulação de saberes que possibilitam às/ aos estudantes resistirem a processos de normatização de seus corpos e de suas identidades.

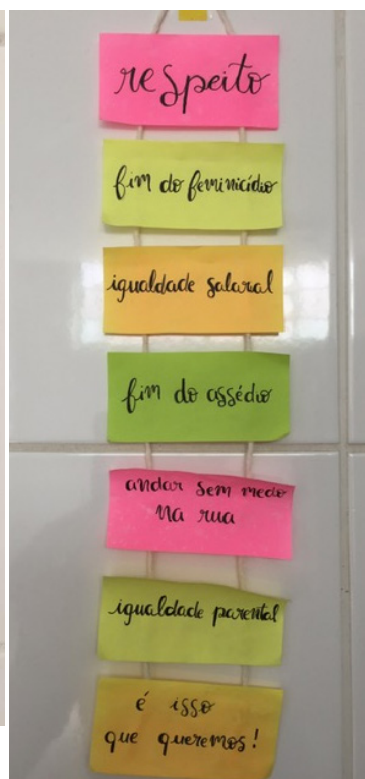
Cena 1: o banheiro feminino como espaço de resistências

Nesta primeira cena, partiremos das imagens de cartazes observados no banheiro feminino da escola utilizado pelas estudantes. O olhar da professora, constituído a partir das lentes dos estudos de gênero, voltou-se para as imagens de modo a tomá-las como objeto de atenção. Poderiam ter sido encaradas como algo corriqueiro ou sem importância, ou como uma iniciativa a ser admirada, mas elas foram tomadas na sua potencialidade de imaginar o contexto de produção e quais acontecimentos poderiam ter instigado as estudantes a produzi-las. Como nos sugere Ismael Xavier (2008, p. 17), sobre a análise das imagens-acontecimentos “quase tudo depende da postura, de uma disponibilidade, de uma forma de interagir com as imagens (e narrativas), que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção social”.

Figura 1 - 1º cartaz



Figura 2 - 2º cartaz



Fonte: arquivo pessoal (2019)

Questionamento do “corpo ideal”, “respeito”, “fim do feminicídio”, “igualdade salarial”, “fim do assédio”, “andar sem medo na rua”, “igualdade parental”: demandas de um movimento social e político que vem reivindicando análises mais atentas às relações de poder que produzem as hierarquias e desigualdades de gênero vividas por mulheres em nossa sociedade. As estudantes se mostram atentas a essa discursividade, mobilizando seus enunciados como modo de deslocar relações vividas na escola e compor resistências com uma coletividade: “é isso que queremos”. A professora, ao visualizar as imagens, buscou informa-

ções com as estudantes, as quais reiteraram terem construído os cartazes a partir de artefatos culturais (imagens, reportagens, *blogs*), encontrados nas redes sociais *on-line*, com a intenção de promover diálogos e mensagens positivas entre as meninas.

A produção das imagens e o acionamento dos discursos feministas presentes nas justificativas das estudantes nos conduzem a pensar nos saberes dos quais as jovens se apropriam a partir de outros espaços sociais além da escola. Nas redes sociais, sites e outros artefatos, circulam e são produzidas pedagogias culturais, compreendidas como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, 2000, p. 89).

O uso do banheiro como um local exclusivo de circulação das estudantes possibilita que as mensagens cheguem às pessoas para as quais foram direcionadas, atingindo o propósito de produzir experiências entre as jovens, desde as que se organizaram para escolher e produzir as imagens expostas, até aquelas que iriam se deparar com essas imagens no banheiro, instituindo uma ação política intencional que mobiliza os saberes e provoca a reflexão acerca das experiências de quem interage com os anúncios lidos nos cartazes. Raimundo Martins e Irene Tourinho (2015, p. 136) nos auxiliam a problematizar essa ação sobre as práticas culturais e artísticas “que proliferam indiscriminadamente são, a um só tempo, práticas discursivas que podem ampliar as possibilidades de significação e ressignificação simbólica de vivências sensíveis”.

As imagens disponíveis na internet circulam no banheiro da escola mediante enunciados de valorização da diversidade dos corpos femininos, anunciando possibilidades de se valorizar dis-

cursos e experiências que convocam as estudantes a construir outras relações com o próprio corpo. Entre as mensagens presentes nas imagens estão o clamor de “*fim do assédio*” e “*andar sem medo na rua*”, desejos que refletem a violência que mulheres sofrem nos conflitos de gênero, na escola e no cotidiano social mais amplo. Rachel Fukuda (2012) reforça ainda que por conta de uma cultura que legitima padrões de comportamentos sexuais predatórios por parte do homem, perdura um impasse em se retratar o crime de assédio por segmentos das “instituições sociais e termina por não incriminar a conduta do agressor, tratando o assédio como um problema nas relações de trabalho, e não como uma violência contra a mulher.” (p. 121). Esses enunciados nos conduzem a outra cena que possibilita ampliar o debate sobre as experiências de assédio vividas no contexto escolar.

Cena 2: “Tem que tirar o estagiário dos treinamentos de Handebol”

Essa frase foi ouvida por uma das autoras deste artigo, enquanto atuava em sua prática docente na escola que se configurou como contexto para a pesquisa. No momento em que foi proferida a frase, a professora não identificou a estudante, mas aquele enunciado a inquietou, fazendo com que ficasse registrado em sua memória. Posteriormente, atuando na organização e ajustes dos horários dos projetos em que a professora atuava (treinamentos esportivos e ginástica geral), a profissional ouviu um questionamento de uma das estudantes que a fez recuperar a memória sobre o treinamento de Handebol. “*Professora, o handebol feminino é na hora do almoço e está sendo dado*

pelo professor". A professora pergunta se tal prática não seria ministrada pelo estagiário da disciplina. "Não, professora. As meninas pediram para não ser ele. Ele também não é estagiário; é um ex-aluno." A professora questiona o porquê de as estudantes terem feito esse pedido e ouve da estudante que o rapaz ficava "dando em cima delas": "Ele dá em cima das meninas sim, professora! Ele disse para uma colega minha que iria dar treino para as gostosas do IF. Ela respondeu: Então não vai dar treino pra ninguém, porque não tem nenhuma gostosa. Ai ele respondeu: Você é."

As palavras proferidas pela estudante podem ser analisadas como uma oportunidade de denúncia, que mobiliza saberes para problematizar a questão do assédio vivido na escola e de como as desigualdades de gênero estão presentes no cotidiano das jovens. A denúncia parte da ideia de que o assédio direcionado às mulheres se tornou algo naturalizado, aceito socialmente, como parte das relações sociais de poder que marcam a subalternidade feminina. O comportamento de assédio sexual abrange, além do contato físico, importunar, molestar com perguntas ou pretensões, fazer gestos, escritas, expressões verbais, comentários sutis, dentre outros. A questão do assédio sexual reverbera uma relação de poder entre os sujeitos, sendo comum e por muitas vezes naturalizado inclusive pelas mulheres. Fukuda (2012) corrobora esse cenário, indicando ainda a deslegitimação das denúncias como um agravante:

[...] bem sabemos que na realidade há outros elementos que compõem esse cenário. O primeiro deles, também de caráter cultural e social, é o fato de que não raro em nossa sociedade, em função da forma como se encontram definidos os papéis sexuais femininos e masculinos, o comportamento da mulher/vítima é frequentemente questionado, sobre-

tudo nos crimes sexuais, ou seja, na maioria dos casos, ao revelar o assédio, as vítimas, em sua maioria mulheres, são frequentemente questionadas sobre suas próprias posturas. (FUKUDA, 2012, p. 215).

A denúncia da jovem estudante nos conduz a questionar: há espaços de acolhimento nas escolas? Como essas instituições vêm enfrentando a questão dos assédios vividos no seu interior? Como a educação escolar vem contribuindo para problematizar as dinâmicas de saber e poder que legitimam os assédios como práticas sociais naturalizadas? A naturalização que conduz ao descrédito da denúncia esteve presente no diálogo com outras estudantes naquele momento. Uma delas afirmou que as colegas *“inventaram isso para ele sair”*. Heleieth Saffioti (1992) destaca uma organização social, ao longo da história, em que há processos de naturalização nas relações de poder, na qual as relações de gênero são permeadas por uma diversidade que envolve as relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e mulheres e homens e homens, de modo que *“o tornar-se mulher e tornar-se homem constitui obra das relações de gênero.”* (p. 186).

Com o momento da conversa com as estudantes sobre o ocorrido e a aparente solução encontrada – o estagiário não mais fazer parte daquele grupo –, temos, a princípio, a impressão de que tudo estava resolvido. Silenciar era a solução? O assunto estava encerrado? Por quê? O silêncio pode ser problematizado como uma prática discursiva que permite delimitar o que e onde falar, ou, ainda, quem está designado para falar. E as práticas discursivas envolvem relações de gênero e relações de poder, conforme mencionam Anderson Ferrari e Luciana Marques (2011, p. 93): *“silêncio e silenciamento são partes de um mesmo processo de negar a existência de algo ou alguém”*. No caso das questões

de gênero, o silêncio é uma estratégia discursiva que potencializa espaços de fala para alguns sujeitos e cala outros. A escola, como instituição comprometida com formas de conhecimento que visam à análise das realidades sociais vividas pelas/os estudantes, tendo em vista a produção de transformações socioculturais, pode estar comprometida com práticas de silenciamento ou pode se configurar como espaço de múltiplas vozes.

Cena 3: Dia Internacional das Mulheres: é hora de falarmos de assédio na escola!

As questões de assédio e das relações desiguais de gênero presentes na escola estão marcadas nas experiências das jovens estudantes em diferentes contextos, tal como se pode observar na escolha do tema para comemorar o Dia Internacional da Mulher na escola em 2019. Às vésperas dessa data, a professora ainda não havia tido notícias de qualquer movimentação das estudantes. Assim, após encerrar uma aula com uma turma do terceiro ano do ensino técnico integrado, a professora utiliza dos minutos finais para convidar as/os estudantes a realizarem alguma ação relativa ao Dia Internacional das Mulheres. Para sua surpresa, as alunas da turma se mostraram interessadas e empolgadas com a possibilidade da ação. Surge o assunto assédio e como elas poderiam organizar um evento com o tema. A professora sugere e orienta que elas pedissem autorização para a direção e para o setor de eventos da instituição, colocando-se à disposição para apoiá-las caso fosse necessário.

A professora, assim como dois outros colegas docentes, foi procurada para que apoiasse a ação. O pedido aconteceu na sala

dos/as professores/as com a presença do diretor da escola, que ouviu a explicação sobre o evento e manifestou apoio. Após as estudantes deixarem o espaço, o diretor externou a sua preocupação com o tema escolhido por elas e, para surpresa das pessoas presentes, um dos professores explicou que não se tratava de uma escolha aleatória, mas sim porque havia ocorrido um caso de assédio na turma, no ano anterior, e que era um caso desconhecido até então pelas/os colegas presentes. Assim, o evento foi organizado, tendo como primeira ação dialogar com estudantes, docentes e servidoras se já haviam sofrido algum assédio na escola, buscando dar visibilidade às experiências de mulheres, as quais pudessem produzir deslocamentos nas formas como essa prática era ou não acolhida pela escola.

Os espaços educativos são locais onde as desigualdades de gênero podem ser produzidas e reforçadas, mas podem também promover e fortalecer relações de resistências e lutas (MEYER, 2012). Esses diferentes discursos podem contribuir (e têm contribuído) para produzir desigualdades, discriminações, sofrimentos e hierarquias. “Mas nesses espaços, também, discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas.” (PARAÍSO, 2012, p. 32-33). Assim, a iniciativa das estudantes nos conduz a pensar em como elas recriam, no espaço escolar, outras possibilidades discursivas, enfrentando silenciamentos e interditos. Durante a realização da pesquisa, uma das estudantes comentou sobre os diferenciais nos comportamentos e normas sociais vivenciados na escola:

Na minha percepção, as relações sociais diferem em vários pontos com a questão da roupa e o próprio código de vestimenta escolar, onde uma definição de uma roupa

curta ou vulgar é diferente dependendo de quem a está usando, um exemplo é como as meninas não podem usar short ou regata mesmo no calor enquanto os meninos jogam futebol sem camisa, outro ponto em que as relações diferem é em como a rivalidade feminina é sempre incitada, colocando as mulheres como concorrentes e não apoiadoras umas das outras enquanto no meio masculino é cultuada a união e a proteção dos amigos mesmo em situações em que não deveria haver proteção, como o assédio, por exemplo.

A participante da pesquisa traz possibilidades de pensar a atuação da escola na discussão sobre as relações desiguais de gênero, ao mencionar os códigos corporais como limitadores das ações das estudantes, traduzidas em hierarquias que condicionam o uso de vestimentas de forma diferenciada por garotos e garotas e os comportamentos pouco cooperativos entre garotas. Esse é um dos modos de a escola reiterar as dinâmicas socioculturais normativas de gênero.

Os questionamentos da estudante vão ao encontro da proposta do tema do evento pelo Dia Internacional das Mulheres no ano seguinte, o qual foi inteiramente planejado e executado pelas estudantes. O tema escolhido foi a questão do assédio. O evento foi divulgado por meio de um panfleto distribuído via redes sociais e presencialmente no dia do evento.

Figura 3 - Cartaz sobre assédio – evento



Fonte: arquivo da organização do evento (2019)

A pergunta-chave que direcionou o evento foi usada pelas estudantes em uma pesquisa aplicada em dias que antecederam o encontro. A pergunta foi: "Quem já sofreu assédio?". A questão, como viemos discutindo até aqui, indica que o tema encontra reverberações para além das escolas, cabendo-nos questionar como esse debate é assumido por essas instituições. Em um estudo realizado pela ActionAid (organização internacional de combate à pobreza) divulgado em 2019, 53% das brasileiras entre 14 e 21 anos convivem diariamente com o medo de serem assediadas. No grupo de mulheres brasileiras, 78% haviam sido assediadas nos últimos seis meses. Quando perguntadas quais tipos de agressões sofreram,

elas relataram assédio verbal (41%), assovios (39%), comentários negativos sobre sua aparência em público (22%), comentários negativos sobre sua aparência nas redes sociais (15%), pedidos de envio de mensagens de texto com teor sexual (15%), piadas com teor sexual que as envolviam feitas em público (12%), piadas com teor sexual que as envolviam feitas nas redes sociais (8%), beijos forçados (8%), apalpadinhas (5%), fotos tiradas por baixo da saia (4%) e fotos íntimas vazadas nas redes sociais (2%).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada pelo IBGE, em 2019, 14,6% dos escolares de 13 a 17 anos, alguma vez na vida, foram tocados, manipulados, beijados ou passaram por situações de exposição de partes do corpo contra a sua vontade. “As meninas foram as que mais reportaram este tipo de violência (20,1%), cujo percentual era mais do que o dobro do valor observado para os meninos” (p.100).

Cena 4: “Também queremos treinar!”

Os movimentos das estudantes em questionar as normatividades e violências sofridas no interior do espaço escolar compõem processos educativos que constituem identidades disputadas, em constante produção. Ao conduzirem as ações por ocasião do Dia Internacional da Mulher, elas acionam saberes e experiências que se entrelaçam e abrem caminhos para que novas questões possam surgir. Assim, novas trincheiras se produzem em um campo aparentemente normatizado e ordenado: o cotidiano escolar. Os modos como as instituições escolares vêm organizando suas práticas instituí temas legítimos e autorizados e aqueles a serem silenciados, a fim de não perturbar essa aparente ordem

estabelecida. Falar sobre o Dia Internacional da Mulher, discutir sobre os assédios vividos dentro e fora da instituição e mobilizar as demandas feministas contemporâneas para provocar, a partir das relações desiguais de gênero, a pensar outras escolas e outras possibilidades de construção de identidades juvenis.

A professora cujas experiências e observações conduzem a pesquisa em foco neste artigo, atenta às potencialidades da escola em se constituir como espaço de disputas e negociações, adotou uma postura de incentivo às estudantes para que se movimentassem e produzissem discussões vinculadas às questões que estavam silenciadas e que poderiam se fazer presentes na ocasião em que se debate o Dia Internacional da Mulher. O interesse da professora pelos estudos de gênero e sua constituição como pesquisadora conduziram a sua ação nesse sentido.

Em suas aulas, ao retomar com as/os estudantes a proximidade da data, a professora utilizou como recurso uma das conquistas das estudantes: a possibilidade de constituírem um time e terem um horário e espaço para treinar basquete. Era uma ação das próprias estudantes, narrada por elas em outro momento, que constituiu o mote para que a professora as incentivasse a pensar no protagonismo delas diante dos debates sobre relações de gênero na escola.

As disputas produzidas em relação aos horários de uso da quadra na escola e outras questões que envolvem as aulas de Educação Física nos conduzem a pensar na normatização dos espaços que homens e mulheres ocupam, a partir de discursos que expressam uma naturalização das habilidades e dos movimentos dos corpos. Tal perspectiva dialoga com as relações e disputas de poder que circulam nas práticas sociais, nos diferentes espaços e no controle dos sujeitos, conforme discute Foucault (2004, p. 193):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

O poder não está nas mãos das pessoas responsáveis pela condução das práticas escolares, tampouco a discussão se dá para que esse poder seja transferido para as estudantes. Trata-se, como propõe Foucault (2004), de algo que circula, que passa pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e destes com as instituições. A questão é que, enquanto relação, o poder é exercido de múltiplas formas, possibilitando disputas e negociações que vão constituir um elemento central: a possibilidade das resistências. Como podemos observar no relato da professora, as relações de poder circulam no espaço escolar, separando quem pode ou não realizar determinadas ações, justificando posições dos sujeitos e como podem ou não ocupar determinados locais. Docentes, estudantes, coordenadores de curso, diretores e demais servidores/as – cada um tem seu espaço definido por essas relações de poder que se estabelecem a partir de suas funções e importância no contexto da escola.

O uso e a divisão do espaço escolar reverberam diferenciais desiguais de gênero, como menciona Richard Miskolci (2005) sobre a convicção na naturalidade das características socialmente criadas na constituição dos gêneros e que “quando se expõe que a sociedade e a escola fabricam homens e mulheres, fica mais difícil justificar as desigualdades entre eles” (p. 15). Reco-

nhecer as desigualdades de gênero na ocupação dos espaços da escola e ainda reivindicar que esta desigualdade seja revista foi uma ação importante das estudantes e da comunidade escolar ali presente, pois permitiu questionarmos também sobre como nossos comportamentos estão naturalizados e se expressam em práticas no cotidiano. Sobre isso, um dos estudantes participantes da pesquisa analisa:

Infelizmente, é durante as aulas de Educação Física que os preconceitos entre os alunos costumam se manifestar mais, especialmente os preconceitos contra corpos fora do padrão e contra neurodivergências no geral. Preconceitos de sexismo e misoginia aparecem desde atos simples durante as manifestações corporais da aula prática (como não tocar a bola para as meninas e o jogo correr apenas entre os meninos) e vai até casos mais graves e preocupantes, como assédios e violências sexuais das mais diversas (isso tudo podendo ocorrer no ambiente escolar).

Marcos Neira (2011) discute que o currículo baseado na perspectiva cultural e no estudo das manifestações corporais possibilita a presença e expressão de diversas culturas, e, ainda, é possível problematizar as relações de poder nesses contextos. “Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade” (NEIRA, 2011, p. 201).

A narração da experiência das estudantes marca a possibilidade desse currículo que contempla distintas culturas e analisa as relações de poder estabelecidas entre elas na escola. A conquista do espaço de treino e de representação do basquete feminino na escola nos conduz a pensar que as práticas corporais compreendidas a partir da cultura e das relações de poder podem

promover denúncias e tentar atenuar as desigualdades quando também promovem espaços para a diversidade e para o processo de inclusão na participação de todas/os, não apenas das pessoas mais habilidosas, dos meninos ou de qualquer grupo sendo privilegiado em detrimento de exclusões e apagamentos.

Considerações finais

No espaço restrito deste artigo, acionamos quatro cenas construídas a partir de uma pesquisa de doutorado em educação, para analisar processos de constituição de identidades de jovens estudantes com a escola. Nosso intuito foi provocar algumas inquietações com os modos como as escolas podem estar acolhendo e conduzindo determinadas práticas que, além de limitar o protagonismo das/os estudantes, silencia narrativas que denunciam experiências de violência vividas em seu cotidiano. Assim, acionamos a contribuição de uma das estudantes, em sua participação na pesquisa, para finalizar provisoriamente o debate proposto no artigo:

Acho que deveríamos falar mais sobre esses assuntos. Somos uma geração de cabeças mais abertas a aceitar novas opiniões e questionamentos. A escola não deveria tentar esconder o que se passa todos os dias dentro da nossa sociedade. Porque quando estivermos lá fora, é isso que vamos vivenciar. Vamos ver mulheres sendo assediadas, gays sendo espancados, e quanto mais falarmos sobre esses assuntos delicados, essas práticas não vão acontecer com tanta frequência, como estamos observando nos dias atuais. Vamos aprender desde cedo a respeitar o semelhante e se colocar no lugar do próximo, é isso que é importante

para a formação de cidadãos de bem. Iremos começar a entrar em equilíbrio, pela primeira vez na história.

Uma escola vai se anunciando na narrativa da estudante. Uma escola que acolhe, que produz espaços de discussão, que se alinha às perspectivas das diferenças e da legitimação de distintos saberes e experiências. “*Falar mais desses assuntos*” e “*não esconder*” – essa proposição da estudante anuncia uma escola que tanto precisa voltar-se para si mesma, discutindo e revendo normas que cerceiam liberdades e limitam debates, quanto precisa voltar-se para além de seus muros, formando cidadãos/ãos sensíveis ao que a estudante chama de “*assuntos delicados*”. Práticas reiteradas socialmente, como os assédios e as violências vividas por grupos socioculturais que desafiam os limites impostos pelas normas, necessitam ser discutidas, e a escola pode ser espaço de um olhar mais atento e crítico sobre as realidades vividas.

Como discutimos neste artigo, as relações desiguais de gênero adentram e também são produzidas nas escolas. As normas que regulam as condutas de garotas e garotos reverberam saberes e relações de poder que não se limitam a uma instituição ou espaço social. As denúncias dos assédios vividos pelas estudantes e a legitimidade de seus movimentos em torno dos espaços para debater-las nos provocam a compreender que gênero é um conceito importante de análise do social e da cultura. Considerando, como propõe Foucault (2004), que o poder se exerce em rede, podemos argumentar que há múltiplos pontos de tensionamento das normas, múltiplas formas de resistir aos poderes instituídos. Assim, aliando-nos ao que propõe a estudante cuja contribuição foi narrada nesta seção, queremos imaginar uma escola em que não apenas os assédios e as violências sejam combatidos, mas que

as assimetrias de poder que compõem as relações desiguais de gênero sejam discutidas, tomando os conhecimentos escolares como fonte de análises direcionadas tanto à organização social quanto às construções de identidades.

Importante mencionar que a pesquisa junto às/aos estudantes vai constituindo a professora, em um movimento de mútua afetação. Ao construir um olhar mais atento ao cotidiano escolar, a professora transforma sua docência. Ao construir uma docência mais sensível às demandas das estudantes, a professora busca elaborar um olhar mais qualificado para suas experiências, conduzindo-a aos estudos no doutorado. Assim, não há como distanciar a professora da pesquisadora, já que são as afetações da primeira que conduzem à construção da segunda. Exemplo disso é que vivenciar as cenas aqui discutidas conduz a recordações que remetem à força das estudantes para conquistarem o time feminino de basquete, ao apoio recebido pelos colegas, à alegria e motivação delas durante os jogos e às vibrações e à empolgação das famílias ao assistirem aos torneios, cuja presença foi marcante. Mais uma vez analisamos a pesquisa atravessando a docência, produzindo ressonâncias nos processos de constituição das/os jovens na escola, além de percepções de si como agentes de resistências, como sujeitos que podem ocupar espaços de fala e de escuta.

Referências

53% DAS ADOLESCENTES E JOVENS BRASILEIRAS CONVIVEM COM MEDO DIÁRIO DE ASSÉDIO, MOSTRA PESQUISA DA ACTIONAID. **ActionAid**, 30 jan. 2019. Disponível em: https://actionaid.org.br/na_midia/pesquisa-assedio/. Acesso em: 09 set. 2021.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FOUCAULT, Michael. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michael. **Ditos e Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 258-280.

FUKUDA, Rachel. F. Assédio Sexual: Uma releitura a partir das relações de gênero. **Simbiótica**, Espírito Santo, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/4512>. Acesso em: 4 ago. 2021

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Educação da Cultura Visual: Aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora UFSM, 2015. p. 133-146.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica de normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun., p. 150-182, 2009.

NEIRA, Marcos G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 - 304, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 12 set. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. *In*: OLIVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, 183-215.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, Ismael. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/article/view/6683>. Acesso em: 12 set. 2021.

A coleção Caminhos para a Diversidade representa uma parceria entre três institutos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: IFPA, IFRN e IFPB. O segundo volume apresenta resultados de pesquisa e experiências exitosas acerca das relações étnico-raciais e de gênero. Esse volume traz textos que propõem caminhos para pensar, agir e educar, na EPT, a partir de olhares plurais, a partir da própria diversidade que constitui a sociedade. Publicar trabalhos e dar a ver os pesquisadores e pesquisadoras que pensam e discutem as questões ligadas ao gênero e as relações étnico-raciais na EPT é relevante não apenas para publicizar os trabalhos desenvolvidos ou para compartilhar experiências exitosas, mas para fundamentar cada vez mais o campo da pesquisa educacional, permitindo conceber melhores caminhos para as demandas educacionais da sociedade que respeita a diversidade.

