

O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

Diversidade

Rogério Mendes Lima

Aline Viegas Vianna

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira

Francisco Roberto Pinto Mattos

Organizadores

3



O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

Diversidade

Rogério Mendes Lima

Aline Viegas Vianna

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira

Francisco Roberto Pinto Mattos

Organizadores

3



Diversidade

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Organizadores

Rogério Mendes Lima,

Aline Viegas Vianna,

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira e

Francisco Roberto Pinto Mattos

Todos os direitos de publicação reservados. Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo e à normalização, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Colégio Pedro II. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/1998) é crime estabelecido pelo Código Penal.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D618 Diversidade / Editor da coleção: Francisco Roberto Pinto Mattos;
Organizador: Rogerio Mendes Lima... [et al]. – Rio de Janeiro: Colégio
Pedro II, 2017.

122 p. – (Coleção O novo velho Colégio Pedro II ; 3).

ISBN: 978-85-64285-44-6 (obra completa)

ISBN: 978-85-64285-47-7 (volume 3)

1. Diversidade. I. Mattos, Francisco Roberto Pinto. II. Lima, Rogerio
Mendes. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD: 323.4

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Professora Silvia Becher.

Sumário

Apresentação	7
OSCAR HALAC	
Introdução	9
O debate sobre gênero e sexualidade na escola: o Colégio Pedro II e a construção de uma cultura de direitos	13
CRISTIANE PEREIRA CERDERA	
Gênero, sexualidade e ensino de línguas	31
VICTOR BRANDÃO SCHULTZ	
O núcleo de estudos afro-brasileiros do Colégio Pedro II: histórias de protagonismos negros	49
ALESSANDRA PIO ^E ARTHUR BAPTISTA	
Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Literatura: a <i>escrevivência</i> de uma trajetória em Realengo I	65
GLÓRIA DE MELO TONÁCIO, MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ, ELENA MARTINS INGÁCIO, RACHEL MARIANO PEREIRA E RITA DE CÁSSIA CRUZ RODRIGUES	
Quem traz na pele essa marca: considerações sobre a inserção de estudantes afrodescendentes em uma escola tradicional.	77
BEATRIZ DA SILVA AMARO DE CASTRO HERMES, LUANNA MONTEIRO RODRIGUES, PAULO ROBERTO VAUGHON SANTANA E ROGERIO MENDES DE LIMA	

A comunidade *tradicional* do Pouso da Cajaíba e o *tradicional* Colégio Pedro II 91

MARINA ALVES NOVAES E CRUZ, FLÁVIA ALVES MACHADO LINO, JACQUELINE TEIXEIRA, ANA CLAUDIA CAMPUZANO MARTINEZ, CECÍLIA MARIA MARAFELLI, MÔNICA DE FREITAS TEIXEIRA, SANDRA REGINA PIMENTEL E MARIA INÊS ROCHA DE SÁ

Eu e o outro: nossas diferenças, nossas semelhanças e nossa união para um mundo melhor 103

VANESSA DE SOUZA ROSADO DRAGO

Os Autores 117**Índice Remissivo** 121

Apresentação

Em 1979 foi realizado o 1º Encontro Pedagógico com o objetivo de prospectar sugestões do corpo docente para a elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE) da instituição. Dois anos após, o documento é lançado com o prefácio intitulado “O Novo Velho Colégio Pedro II”. No texto, o Diretor Geral, Professor Tito Urbano da Silveira, afirmava buscar “ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança”.

Em 1987, no ano do Sesquicentenário do Colégio, o PGE teve seu prefácio assinado pelo Secretário de Ensino, Professor Wilson Choeri. Sob o título “O Futuro Velho Colégio Pedro II”, o documento buscava estruturar uma nova postura didático-pedagógica e preparar os alunos para o milênio vindouro. Havia no texto uma forte referência à tradição do Colégio Padrão e à nossa vocação para criar inovações na Educação Brasileira.

O potente diálogo entre os dois indefectíveis gestores, por meio dos prefácios dos Planos Gerais de Ensino, demonstra a incontestável habilidade do Colégio Pedro II em lidar com o passado, o presente e o futuro. Como dizia Wilson Choeri “a gestão é um exercício de visão sincrônica e diacrônica”.

Ao lançar a Coleção “O Novo Velho Colégio Pedro II” assumimos nosso lugar no debate atemporal acerca do lugar de vanguarda do Colégio Pedro II na Educação Brasileira, apresentando as memórias recentes e inovações produzidas em nosso cotidiano escolar nos últimos anos.

Sob esta perspectiva, o presente volume da Coleção tem como objetivo tratar das relações entre o eu e o outro e a criação de um ambiente dialógico no espaço escolar.

Outubro/2017
OSCAR HALAC

Introdução

Na organização desse volume, reunimos uma pequena amostra da produção de professores e pesquisadores do Colégio Pedro II sobre o sentido que se atribui contemporaneamente ao conceito de diversidade. Os estudos científicos, em especial os das ciências humanas, demonstraram que a diversidade é uma característica das sociedades e diz respeito à produção e intercâmbio de significados entre os grupos humanos. Entretanto, essa constatação não implica necessariamente numa valorização de nossas diferenças como um direito de todos. Ao contrário, uma observação atual das nossas sociedades, indica que as interpretações atribuídas às diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais desvelam uma disputa que oscila entre o reconhecimento e a rejeição.

O recrudescimento de movimentos nazistas e fascistas em boa parte do ocidente, a ofensiva neoconservadora contra direitos e conquistas de minorias sociais em diferentes partes do mundo, a opressão de indivíduos e grupos por sua origem étnico-racial, vinculação religiosa, gênero e orientação sexual, são exemplos que demonstram a dificuldade moderna em lidar efetivamente com as diferenças. Diariamente presenciamos ou ouvimos relatos de vítimas diretas e indiretas do preconceito, da discriminação e dos estereótipos criados pelas classes dominantes e que difundidos socialmente, tornam-se padrões culturais a orientar as ações de milhões de pessoas. Assim são criadas hierarquias, classificações e penalidades marcadoras de gestos e comportamentos.

Paralelamente a esse cenário, ampliam-se os esforços e a luta em defesa da diversidade em todo o mundo. Na cultura escolar, educadoras e educadores precisam elaborar respostas às demandas de seus estudantes. Trata-se de algo complexo, pois lidar com a diferença, envolve sentimentos e emoções. Deslocamentos de identidades, acolhimento de novas práticas, permanente exercício de alteridades. No Colégio Pedro II, instituição quase bicentenária e em constante transformação, há uma longa estrada a ser trilhada. Os textos selecionados refletem uma pedagogia dialógica que se relaciona com sujeitos implicados neste tempo repleto de representatividade e afirmação de direitos.

Não há uma resposta fácil e imediata para a construção de uma sociedade voltada para o reconhecimento e a valorização da diversidade em todas as suas dimensões. Mas

certamente, o caminho passa pela escola. Nesse aspecto, é necessária a compreensão de que educar para a diversidade significa fazer uma opção política e pedagógica pela interculturalidade. Promover o diálogo sem hierarquias entre as diversas tradições, práticas, saberes e valores dos sujeitos presentes na escola, criar as condições para que sejam superadas as desigualdades construídas historicamente em nossa sociedade, são passos fundamentais para que uma educação para a diversidade deixe de ser uma proposta e se torne uma prática cotidiana na escola e na sociedade. É a ação reflexiva de servidores docentes e técnicos e estudantes nesse sentido, que o presente volume procura apresentar.

Dessa forma, estruturamos os capítulos divididos em três sessões. As duas primeiras tratam, respectivamente, das temáticas de gênero e de raça no âmbito do Colégio Pedro II. A terceira sessão reúne textos que discutem a partir de experiências e propostas a importância do trato com a diversidade na escola. Com essa organização visamos oferecer ao leitor um panorama das experiências e atos educativos que buscam preparar os estudantes para um contexto cultural de múltiplas interações e desafios.

Iniciamos com os textos que tematizam sobre a questão de gênero no Colégio Pedro II. Cristiane Pereira Cerdera no artigo *O debate sobre gênero e sexualidade na escola: o Colégio Pedro II e a construção de uma cultura de direitos* trata a reflexão acerca do processo de construção e fortalecimento de uma cultura de direitos no âmbito do Colégio Pedro II, abordando, para isso, a criação de alguns núcleos e coletivos cujo foco é a discussão sobre as dissidências sexuais e de gênero. Nesse sentido, o debate sobre as questões de gênero e sexualidade no âmbito do espaço escolar torna-se fundamental na preparação do educando para a plena vivência de sua cidadania.

Gênero, sexualidade e ensino de línguas, de autoria de Victor Brandão Schultz, é um texto que apoiado na legislação brasileira, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em uma visão performativa da linguagem, argumenta que o trabalho constante com textos é uma oportunidade para introduzir questões de gênero e sexualidade. Seu trabalho defende mudanças curriculares para dar conta de aspectos não só das línguas, mas também da linguagem, de modo que se contemple a relação entre discurso e práticas sociais.

As questões raciais no Colégio Pedro II estão analisadas na segunda sessão. Começando com o capítulo de Alessandra Pio e Arthur Baptista, denominado *O núcleo de estudos afro-brasileiros do Colégio Pedro II: histórias de protagonismos negros*, onde os autores registram as ações iniciais do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Colégio Pedro II, criado em 2013 e fruto de lutas internas, o NEAB/CPII vem-se firmando como referência em seu segmento.

Glória de Melo Tonácio, Mariane Del Carmen da Costa Diaz, Elena Martins Ingácio, Rachel Mariano Pereira e Rita de Cássia Cruz Rodrigues, em seu capítulo *Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Literatura: a escrevivência de uma trajetória em Realengo I* desenvolvem, a partir do entrecruzamento do texto literário com outros textos, imagéticos ou não, variadas linguagens e estéticas, produzindo uma consciência antirracista de olhar a realidade, para além do modelo eurocêntrico dominante.

Beatriz da Silva Amaro de Castro Hermes, Luanna Monteiro Rodrigues, Paulo Roberto Vaughon Santana e Rogerio Mendes de Lima no artigo *Quem traz na pele essa marca: considerações sobre a inserção de estudantes afrodescendentes em uma escola tradicional* refletem sobre o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Colégio Pedro II e que teve como objetivo identificar as condições e as trajetórias de estudantes negros no interior da instituição. Os resultados obtidos confirmam que o racismo tem consequências significativas sobre a trajetória de negras e negros dentro e fora da escola. A pesquisa também apontou que a resistência contra o racismo e a luta pelos seus direitos aponta para um cenário de renovadas possibilidades na busca por percepções e práticas sobre a questão racial no Brasil.

Na última sessão estão dois textos que tratam da temática da diversidade de ângulos distintos. Marina Alves Novaes e Cruz, Flávia Alves Machado Lino, Jacqueline Teixeira, Ana Claudia Campuzano Martinez e Cecília Maria Marafelli no texto denominado *A comunidade tradicional do Pouso da Cajaíba e o tradicional Colégio Pedro II* enfatizam as aproximações do Colégio Pedro II com uma comunidade tradicional caiçara, por intermédio da criação do Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação Diferenciada – Nepedif, trazendo para o centro da discussão a necessidade de construção de uma prática pedagógica diferenciada.

Encerrando o volume, encontramos o relato de Vanessa de Souza Rosado Drago: *Eu e o outro: nossas diferenças, nossas semelhanças e nossa união para um mundo melhor* que apresenta uma proposta didática para discussão da diversidade cultural com turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. O objetivo é formar desde os primeiros passos na escola, estudantes que reconheçam e valorizem a diversidade.

Desejamos uma boa leitura e a compreensão de que um volume que aborda a noção de diversidade pretende ultrapassar a perspectiva de uma convivência escolar baseada simplesmente na tolerância da diferença. Como educadores temos a ambição de alcançar a plenitude de relações sociais respeitosas e conscientes de seu caráter plural e movente.

O debate sobre gênero e sexualidade na escola: o Colégio Pedro II e a construção de uma cultura de direitos

1

CRISTIANE PEREIRA CERDERA

Resumo: A Constituição Federal de 1988 bem como outros marcos legais apontam para a prevalência dos direitos humanos na construção de uma sociedade mais justa, menos violenta, mais equânime e solidária. O reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos configura-se, então, parte fundamental da nossa vivência em sociedade. Nesse sentido, o debate sobre as questões de gênero e sexualidade no âmbito do espaço escolar torna-se fundamental na preparação do educando para a plena vivência de sua cidadania. Este artigo busca fazer uma reflexão acerca do processo de construção e fortalecimento de uma cultura de direitos no âmbito do Colégio Pedro II, abordando, para isso, a criação de alguns núcleos e coletivos cujo foco é a discussão sobre as dissidências¹ sexuais e de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação. Direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos é parte fundamental da nossa vivência em sociedade. A Constituição Federal de 1988 aponta para a prevalência dos direitos humanos ao afirmar que “Todos são iguais perante a

1 Utilizo aqui a expressão ‘dissidências sexuais e de gênero’ em substituição à ‘diversidade sexual e de gênero’, segundo a acepção de Leandro Colling. De acordo com esse autor, a palavra ‘diversidade’ encontra-se já bastante normalizada, sendo “excessivamente descritiva e muito próxima do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funcionam e se reproduzem as hierarquias existentes na tal ‘diversidade’” (Revista CULT, Ed. 217, p. 66, out. 2016). Ver também: COLLING, L. 2013. Segundo Berenice Bento, existe um núcleo de questões que são compartilhadas por essas dissidências, a saber: “a luta contra a essencialização das identidades e a insistência na interseccionalidade como metodologia analítica e política.” (BENTO, B., s/d)

lei” (Art. 5º), sendo um dos objetivos do estado brasileiro promover o bem de todos, independentemente de raça, sexo ou religião (Art. 3º). Nesse cenário, o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola ganha ainda mais relevância, amparado por marcos legais que enfatizam a importância de se preparar o educando para conviver com os dissidentes e a respeitá-los.

No Colégio Pedro II, nos últimos anos, principalmente após a equiparação aos institutos federais em 2012, floresceram coletivos de alunos e núcleos de pesquisa voltados para os temas de gênero e das dissidências sexuais. Neste artigo, buscarei fazer uma reflexão sobre esse processo de construção e fortalecimento de uma cultura de direitos no âmbito do colégio, com enfoque em alguns desses grupos.

Tendo esse objetivo em mente, o artigo está estruturado em três momentos. Em primeiro lugar, falarei sobre a absoluta relevância do debate sobre questões de gênero e sexualidade na escola básica, tendo em vista o cenário de violência e exclusão em que vivemos no nosso país. Posteriormente, discorrerei sobre alguns marcos legais que fundamentam e cancelam a prática docente no que tange à abordagem desses temas em sala de aula. A seguir, falarei sobre o surgimento de alguns coletivos de estudantes e núcleos de pesquisa do colégio cujas pautas apontam para a temática das dissidências sexuais e de gênero e seu papel no desmantelamento da lógica binária que regem as relações de gênero. São eles: o LEDi, o grupo ELOS, o Grupo de Estudos da Diversidade de Gênero, o NUTH e os coletivos Retrato Colorido e Feminismo de ¾. Por fim, apresentarei um balanço das conquistas e os desafios que se apresentam na tarefa de consolidar cada vez mais os direitos dos dissidentes dentro de nossa escola.

2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E O PAPEL DA ESCOLA

Ao falar sobre dominação, Apfelbaum (2009) afirma que “Toda relação de dominação entre dois grupos ou duas classes de indivíduos, impõe limites, sujeição e servidão aquele(a) que se submete”. Estruturalmente, é introduzida uma dissimetria a qual pode ser percebida simultaneamente como efeito e alicerce da dominação. Criam-se mecanismos para tornar o outro invisível, para tornar crível a ideia de que ele não passa de um caso particular e, por isso mesmo, não deve ser considerado como um interlocutor válido. Dessa forma se legitima a desapropriação do outro, posto em situação de tutela, como no caso das mulheres, dos gays, das lésbicas, bissexuais e transexuais, entre outros.

Na sociedade brasileira, a relação de dominação e opressão à qual são submetidas

mulheres cisgênero² e a população LGBTTI³ parece legitimar todas as formas de violência física, psicológica e moral perpetradas contra essas minorias representativas. Mesmo com as denúncias que o movimento feminista contemporâneo e outros grupos de defesa das minorias sexuais vêm fazendo desde a década de 70 (BLAY, p. 214), a violência parece não ter diminuído, embora esteja cada vez mais em evidência, graças, inclusive, à atuação de coletivos nas redes sociais.

É essa violência que está tão enraizada na cultura de nosso país que precisa ser denunciada e combatida. Para que isso seja feito, há que se combater o machismo cultural em todas as suas frentes e, para tanto, não bastam apenas tratados e leis que versem sobre a questão (BLAY, p. 217). Também é preciso pensar sobre a violência que mantém pessoas *trans* fora da escola, perpetuando um ciclo de exclusão, pobreza e morte. Não por acaso, Gayle Rubin, em seu artigo “O tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”, afirmava ser a violência contra os homossexuais um produto do mesmo sistema que oprime as mulheres (RUBIN, 1993, p. 12).

Dessa forma, o enfrentamento dessa cultura de violência deve-se dar em frentes diversas e de modo transversal, ou seja, que se entrecruze em diversas áreas como, por exemplo, na criação de políticas públicas que combatam a discriminação à qual as mulheres são submetidas e que demonstrem que os direitos das mulheres são direitos humanos (BLAY, p. 222). Também são necessárias políticas afirmativas e de inclusão da população LGBTTI, principalmente em relação às identidades mais vulneráveis, como travestis e transexuais, as quais deveriam incluir o direito de usar o nome social na escola e em exames oficiais de educação, o direito a não ser discriminado pelos serviços de saúde nem nos espaços escolares e de poder usufruir do espaço público como qualquer outro cidadão.

No âmbito escolar, é urgente e necessário incluir os estudos de gênero em todos os níveis, a fim de, por um lado, combater a homofobia que se faz presente na escola sob a forma de ‘piadinhas’, desprezo, silenciamento e violência física⁴. Por outro lado, é preciso mostrar como a subordinação da mulher pelo homem traz efeitos nefastos, incrementando a violência.

Louro (2000) afirma que os meninos e meninas aprendem desde muito cedo a desprezar aqueles e aquelas que não se ajustam aos padrões impostos na sociedade:

2 Cisgênero é o indivíduo que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Opõe-se a transgênero, usado para designar aquele que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no momento do nascimento.

3 Existe uma variação nas siglas que se referem à comunidade dos dissidentes sexuais e de gênero. Neste artigo, estou adotando a versão LGBTTI, que se refere às identidades lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais.

4 Sobre a violência de gênero no Colégio Pedro II, ver anexos A, B e C.

“Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (p. 22). Sabemos que a escola não produz apenas conhecimento e que seu papel ‘redentor’ e transformador tem sido fortemente desmistificado desde os estudos de Bourdieu e Passeron (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). É na escola que se reproduzem padrões sociais, perpetuando valores e fabricando sujeitos e seus corpos (Idem). Por esse motivo, a escola como um todo deve se engajar em projetos que resultem em uma educação não-sexista e que busque a equidade entre os gêneros.

3 MARCOS LEGAIS DOS ESTUDOS DE GÊNERO NA ESCOLA BÁSICA E NO COLÉGIO PEDRO II

Um dos estereótipos pelos quais o Brasil é reconhecido internacionalmente diz respeito à mistura de raças e culturas e pela suposta aceitação das diferenças. Entretanto, estatísticas oficiais sobre a violência de gênero põem a descoberto desigualdades e preconceitos e desmentem essa visão de ‘tolerância’. Embora sejamos signatários de documentos internacionais de direitos humanos⁵ e tenhamos diretrizes oficiais que preconizam uma educação “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (LDB, Art. 2º), ainda estamos longe de problematizar satisfatoriamente questões relacionadas às dissidências sexuais e de gênero nos currículos escolares.

Segundo Junqueira (2009), existe atualmente uma maior conscientização “acerca do papel das instituições (entre elas, a escola) na reprodução e na problematização de preconceitos, discriminações e violências sexistas, misóginas e homofóbicas”. Entretanto, assistimos a um embate entre aqueles que defendem a inclusão da temática de gênero nas salas de aula e outros que têm a certeza de que a escola não deveria levantar essas discussões por acreditarem que esse debate pode “ferir as bases da família tradicional”.

Por isso, torna-se urgente e necessário que essas questões sejam abordadas no contexto escolar, a despeito do crescimento da onda conservadora que temos testemunhado. Existem leis, portarias e resoluções que são enfáticas ao afirmar

5 Dentre os instrumentos internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil encontram-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Declaração de Pequim, de 1995; a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 1969 e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, de 1994. É importante mencionar também os Princípios de Yogyakarta, de 2006. Trata-se de um documento no qual se encontram cânones acerca da aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à identidade sexual e de gênero. Embora não tenham sido ratificados, tiveram sua validade reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal por ocasião da aprovação da União Civil entre pessoas do mesmo sexo, em 2011.

a necessidade de uma educação voltada para o respeito, a ética e o exercício das liberdades individuais, a começar pela Constituição Federal de 1988. No artigo 1º III da Carta Magna está escrito que um dos fundamentos da nossa sociedade é a **dignidade da pessoa humana**. Já o artigo 3º IV salienta que um dos objetivos fundamentais da República brasileira é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Sendo um dos objetivos da escola educar para a cidadania, é necessário que temas ligados às dissidências sexuais e de gênero sejam abordados e discutidos amplamente na escola.

Outros documentos importantes, juntamente com as ações voltadas para a formação de docentes, também têm sido instrumentos fundamentais na construção de uma escola mais inclusiva há, pelo menos, uma década⁶. Entre esses documentos está a Convenção sobre os Direitos da Criança do Estatuto da Criança e do Adolescente a qual declara no Artigo 29 que é tarefa da educação: “imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas” e ainda “preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.”

A Lei Maria da Penha, capítulo I, artigo 8º, afirma que deve haver “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia.” Por último, mas não menos importante, a Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 2º, assegura que a educação deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Além disso, deve haver “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e também “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

No que tange ao currículo propriamente dito, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷, documento norteador para a elaboração das matrizes de referência para os professores, lançados em 1998 e ainda em vigor em todo o território nacional, trata como ‘transversais’ os temas relacionados às questões de gênero e sexualidade.

6 Segundo Deslandes (2015), no período compreendido entre 2006 e 2015, “(...) muito se fez em relação ao tema da construção de uma escola para a igualdade no Brasil, compreendendo-se, neste sentido, entre outras ações, o histórico da formação continuada de professoras e professores da rede pública(...)”.

7 “[...] situamos como marco da discussão de gênero no sistema educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, particularmente seus Temas Transversais. Assim, a incorporação do conceito de gênero como assunto curricular pela política de educação está situada em um contexto social, teórico e institucional. [...] Nesse sentido, a educação sexual figura na condição de política pública como um dos Temas Transversais [...]” (ZUCCO, 2008, p. 3)

Vale lembrar ainda das 25 diretrizes do CONAE 2010⁸ acerca das temáticas de gênero e dissidências sexuais as quais incidem diretamente no PNE 2014.

No âmbito dos direitos de pessoas travestis e transexuais, em consonância com o disposto nas diretrizes do CONAE, não podemos esquecer o texto da Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD/LGBT, o qual dispõe sobre as garantias de permanências dessas pessoas nas instituições de ensino e do reconhecimento do nome social delas. Posteriormente, esse direito foi ampliado com a publicação do decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, que regulamenta o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal. Esses documentos configuram uma vitória da população LGBTTI e, embora reconheçamos a fragilidade da democracia brasileira, acreditamos serem eles instrumentos no combate da violência, tanto simbólica quanto física, que atinge pessoas transexuais e travestis e garantir a permanência dessa fatia mais marginalizada da população na escola.

No colégio Pedro II, além do acolhimento ao que está disposto no decreto 8.727, que regulamenta o uso do nome social dos estudantes, a Portaria 2449/2016 extingue o uniforme binário, em conformidade com o que foi discutido durante dois anos com a comunidade escolar. Esses fatos, além daqueles que veremos a seguir, reafirmam a missão do Colégio de formar “pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 15) e estão de acordo com os princípios da justiça social, cidadania, equidade e ética que são a base do compromisso do colégio (Idem, p. 16). Além disso, consideramos que ao implementar e fomentar ações de acolhimento e reconhecimento das dissidências sexuais e de gênero, o colégio Pedro II vai ao encontro das diretrizes propostas pelo CONAE 2010 e outros marcos legais descritos acima. Dentre essas ações, está a criação dos núcleos, laboratórios e coletivos de alunos nos diversos *campi* da instituição.

8 Conferência Nacional de Educação de 2010. Dentre as diretrizes que consideramos mais urgentes e relevantes estão aquelas que visam a assegurar que as escolas sejam um espaço onde possa existir liberdade e segurança para todos e todas e onde haja a garantia da liberdade de expressão e promoção dos direitos humanos. Especial destaque deve ser dado para a diretriz que visa a garantir medidas de inclusão dos nomes de pessoas travestis e transexuais nos diários de classe. Além disso, devemos destacar a ênfase dada à inclusão da temática das dissidências sexuais e de gênero também nos materiais didáticos presente no documento. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>, p. 145.

4 A TEMÁTICA DAS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NO COLÉGIO PEDRO II: NÚCLEOS, COLETIVOS E LABORATÓRIOS

“Se entendermos a escola como um espaço permeado por relações, especialmente relações de poder, talvez possamos compreender melhor como ela vem se transformando, no que diz respeito a questões ligadas a gênero e sexualidade.” (Alexandre Bortolini)

A concepção do espaço escolar como metáfora do lugar idílico, acolhedor e homogêneo certamente não se sustenta ao passar pelo olhar do observador mais atento às dinâmicas e embates que diariamente se desenrolam nessa arena. A universalização do ensino tornou a escola o espaço por excelência para o aprendizado das diferenças, mas também escancarou processos de violência simbólica, silenciamento e exclusão. Segundo o pesquisador Alexandre Bortolini (2008), cuja epígrafe abre essa seção, as políticas públicas são um dos elementos que se articulam no espaço escolar, mas não o único. Juntamente a esse fator tão importante, conforme mostrado na seção anterior, articulam-se “[...] questões relacionadas à comunidade onde a escola está inserida; as significações simbólicas que os sujeitos trazem para dentro dessa escola e a própria conformação da cultura escolar que vai ali se construindo; aspectos religiosos, trazidos pela comunidade ou por movimentos organizados; movimentos sociais que demandam, criticam, invadem a escola; e diferentes sujeitos, que articulam suas trajetórias construindo as relações de poder que conformam esse ambiente” (p. 28).

Numa instituição com o tamanho e complexidade do Colégio Pedro II, essa trama de sujeitos, suas histórias e saberes veio a florescer e desdobrar-se em múltiplos grupos: coletivos, núcleos e laboratórios passaram a fazer parte das vivências do colégio a partir de 2013, possibilitando a articulação de lutas, saberes e vivências dissonantes e inconformadas com a excessiva ‘normatização’ da vida escolar. Para além de conteúdos, provas e notas, esses atores desejavam trazer para o espaço do colégio a possibilidade do diálogo e da reflexão sobre identidades de gênero e experiências sexuais dissidentes, como poderá ser visto a seguir.

4.1 O LEDi – Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade

Criado em março de 2015 e regulamentado pela portaria 1850 de 27 de abril do mesmo ano, o LEDi – Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade – surgiu a partir dos anseios de professores e técnicos do *Campus* São Cristóvão II na busca de uma reflexão mais qualificada acerca de questões da maior importância na educação

atual, com o intuito de propor ações pedagógicas para a mitigação do preconceito e da violência em todas as suas versões, dentro e fora da escola.

Os anseios por uma escola mais justa, equânime e inclusiva foram fortalecidos a partir da aula inaugural de 2015, quando o professor Rogério Diniz Junqueira, do INEP, esteve no colégio para falar sobre a grave questão da homofobia na escola. A observação de situações cotidianas de violência e discriminação também ensejou a criação do laboratório o qual, desde seu início, tem promovido eventos junto aos estudantes e ações reflexivas, junto aos professores e técnicos.

O laboratório configura-se como um núcleo de pesquisas de caráter interdisciplinar que desenvolve estudos e ações com foco nas categorias de gênero e sexualidade, articuladas a outras, tais como etnia, religião e classe social. Sua criação também vem ao encontro das ações implementadas pela Reitoria do Colégio Pedro II a partir de 2014 e por outros grupos já existentes no colégio, ações essas que visam a estabelecer um amplo debate acerca desses temas emergentes e complexos, assim como a um enfrentamento das forças que buscam desarticular garantias já conquistadas e retroceder no campo dos direitos humanos em nosso país.

O trabalho desenvolvido pelo LEDi em nível de ensino, pesquisa e extensão tem buscado fomentar discussões que qualifiquem todos e todas que delas participam para lutar por uma sociedade e por uma escola mais justas e inclusivas. Partindo da premissa que tanto identidade quanto diferença estão sujeitas a vetores de força e relações de poder (SILVA, 2014), busca-se construir com os alunos, professores e técnicos o entendimento de que é necessária uma ruptura com as noções de ‘normalidade’ e ‘anormalidade’, problematizando os processos de produção daquilo que consideramos ‘normal’ e mostrando que tais processos estão sujeitos a um apagamento histórico.

Em 2016, o LEDi desenvolve projeto de Iniciação Científica Júnior juntamente com o NuGAME, o Núcleo de Games, Atividades e Metodologia de Ensino. Quatro bolsistas e três alunos voluntários estudam os estereótipos de gênero em videogames, projeto que pertence à linha de pesquisa ‘Gênero, sexualidade, educação e diversidade’. O laboratório possui ainda duas outras linhas de pesquisa ativas: ‘Fundamentos filosóficos da diversidade’ e ‘Políticas de inclusão social’.

4.2 O Grupo de Estudos da Diversidade de Gênero

O Grupo de Estudos da Diversidade de Gênero surgiu em 2015, no *campus* São Cristóvão III, como iniciativa de professoras do departamento de Sociologia e Línguas Anglo-germânicas, mas, principalmente, como demanda da comunidade discente que já pautava temas ligados à diversidade de gênero e ao feminismo nos encontros do

grêmio. Os objetivos iniciais do grupo eram obter aporte teórico que iluminasse as questões discutidas, institucionalizar essas discussões e buscar modos de intervenção que pudessem desconstruir práticas opressoras e causadoras de sofrimento (ROCHA, 2016). O grupo buscou leituras focadas nos estudos queer, com destaque para os textos dos estudos feministas. Durante os encontros, as discussões pautaram práticas opressivas consideradas ‘normais’ e já naturalizadas ao longo do tempo. Os temas variavam entre: machismo, patriarcado, transgeneridade, teoria queer, direitos sobre o corpo, sexualidade e homofobia, entre outros.

O grupo começou com cerca de 50 alunos, mas foi diminuindo ao longo do tempo, visto que os estudantes estavam envolvidos com o processo de eleição para o grêmio estudantil. Ainda assim, o grupo já organizou duas edições da Semana da Diversidade de Gênero e tem causado um incômodo positivo no *campus*, ocasionado “pelo estranhamento da inserção da discussão sobre diversidade de gênero no currículo oficial como um projeto da escola. A discussão sobre teorias de gênero sempre esteve tradicionalmente circunscrita às aulas de sociologia, sendo para muitas pessoas incompreensível a associação do ensino de disciplinas da área das ciências exatas a questões de opressão de gênero. Pensar um currículo generificado abala certa tradição escolar, e pensar que corpos são tornados possíveis ou impossíveis por meio da escolarização, mais ainda.” (ROCHA, 2017, p. 3).

4.3 O NUTH – Núcleo Transdisciplinar de Humanidades

O NUTH – Núcleo Transdisciplinar de Humanidades – surgiu ao final de 2013, no *campus* Engenho Novo II, fruto do interesse de professores de diferentes disciplinas, tais como, língua portuguesa, sociologia, biologia, geografia, história e informática educativa em compartilhar seus saberes, buscando, em última instância, “subverter a divisão em disciplinas, compreendendo que o pensar relacional e crítico constroem no aluno uma visão diferenciada dos saberes” (MEDEIROS & MARQUES, 2014). A visada transdisciplinar visa a formar o aluno crítico, preparando-o para exercer sua cidadania de maneira plena.

O núcleo tem como fundamentos os princípios da Carta da transdisciplinaridade, produzida no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade 1994, realizado em Arrábida, Portugal e possui três linhas de pesquisa: Ciências Humanas: ensino e perspectivas; Linguagens: tecnologias e saberes; Ciências Humanas: extensão e saberes transdisciplinares. Dentre suas várias realizações, o núcleo já organizou 3 Jornadas da Diversidade, nas quais foram pautadas questões relacionadas à etnia e às dissidências sexuais e de gênero, sempre buscando proporcionar aos estudantes uma gama variada de experiências no âmbito do debate proposto.

4.4 O núcleo ELOS – Núcleo de Estudos e Ações em Gêneros e Sexualidades

Criado em agosto de 2015, com o objetivo de conduzir os debates para a construção de uma política de gênero no âmbito do colégio Pedro II, o núcleo Elos agrega professores, estudantes e técnicos na tarefa de realizar estudos e atuar de forma militante e desenvolver uma abordagem teórica que possa impactar de modo positivo nas relações de todos os atores envolvidos no espaço escolar.

Assim como no caso do LEDi, o ‘gatilho’ para a criação do núcleo foi a aula inaugural de 2015, que contou com a presença do professor Rogério Diniz Junqueira do INEP e versou sobre a questão da homofobia na escola. Desde então o Elos tem reafirmado sua posição de defender uma escola plural, inclusiva e respeitosa para todos. Já em janeiro de 2016, em parceria com a PROGESP (Pró-reitoria de Gestão de Pessoas), o núcleo ofereceu uma palestra sobre Gênero e Diversidade na Escola durante curso de ambientação para novos servidores. Além disso, também em parceria com essa mesma pró-reitoria, foi oferecido, em setembro do mesmo ano, um curso de aperfeiçoamento para servidores, com vistas a propor ações para problemas cotidianos, envolvendo discentes, professores e técnicos em educação. Intitulado ‘Questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar’, o curso versou sobre papéis de gênero, um breve histórico do conceito de gênero e do movimento feminista, relações de gênero na escola e transgeneridade. No decorrer do curso, foram discutidas questões relacionadas à recente portaria que aboliu o uniforme binário dos estudantes, como lidar com demonstrações de afeto no ambiente escolar e os direitos de estudantes transgêneros.

Ainda em 2016, alguns integrantes do Elos participaram da elaboração da I Jornada de Gênero e Sexualidade do Colégio Pedro II, no *campus* Realengo. Durante 4 dias, foram discutidos assuntos relacionados às questões de gênero, sempre buscando uma intersecção com outros marcadores sociais da diferença, tais como religião, raça e etnia e classe social. Num momento em que os direitos civis das dissidências sexuais e de gênero são atacados por todos os lados e os discursos de ódio são postados livremente nas redes sociais, recebendo centenas de ‘likes’, é imprescindível que a escola saia na defesa das liberdades individuais, da inclusão e da laicidade do Estado. Os integrantes do Elos acreditam firmemente que estão contribuindo para a construção de uma escola e de um mundo mais justos.

4.5 Os coletivos Retrato Colorido e Feminismo de 3/4

Por último, mas não menos relevante, será apresentado um breve perfil dos coletivos de alunos Retrato Colorido e Feminismo de $\frac{3}{4}$, os quais surgiram nos *campi*

Niterói e São Cristóvão III, respectivamente, no mesmo ano das grandes manifestações políticas que aconteciam pelo país (ANEXO A). O surgimento dos coletivos, com sua vocação horizontal, vem reafirmar o protagonismo dos estudantes naquilo que diz respeito à vida escolar. A maneira como se articularam em rede para discutir assuntos que por muito tempo foram silenciados e invisibilizados revela os educandos em pleno exercício de sua agência e vivência de sua cidadania.

Contra a violência física e simbólica, a homofobia manifesta de diversas maneiras, seja pelo desprezo, por meio de ‘piadas’ ou interdições, a organização estudantil foi, sem dúvida, vitoriosa, no que diz respeito a colocar em pauta a discussão de gênero na escola. As dissidências de gênero e sexualidade estão longe de serem plenamente aceitas sem embate; no entanto, investir em processos que garantam sua visibilidade deveria, sem dúvida, constituir-se missão daqueles que acreditam na possibilidade de um mundo menos desigual.

A mensagem que os coletivos de estudantes parecem veicular é: “nós existimos e resistimos às forças reacionárias que gostariam de promover nossa invisibilidade”. Ao resistir, esses estudantes expõem as estruturas que dão uma aparência de ‘normalidade’ a situações de opressão e exclusão, e que sustentam, dessa maneira, essas mesmas situações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de projetos de lei atualmente em curso nas casas legislativas pelo Brasil afora e que buscam suprimir os parcos direitos já adquiridos pelas dissidências sexuais e de gênero pode ser interpretada à luz daquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina ‘fascismo social’ (SANTOS, 2003). De acordo com esse autor, essa modalidade de fascismo difere do fascismo de estado dos anos de 1930 e 1940, pois não é um regime político, mas sim um regime social; é um tipo de fascismo pluralista e que cria regimes de exclusão no interior de um estado democrático, como resultado do desmonte das políticas de bem-estar social. Segundo Santos, “Em qualquer uma das formas de que se reveste, o fascismo social é um regime caracterizado por relações sociais e experiências de vida vividos debaixo de relações de poder e de troca extremamente desiguais, que conduzem a formas de exclusão particularmente severas e potencialmente irreversíveis.” (SANTOS, 2003, p. 24).

Dado que a exclusão é fruto de trocas de poder desiguais e que várias formas de poder circulam na sociedade (Idem, p. 28), as formas de resistência e enfrentamento às diversas formas de fascismo social devem ter também um caráter plural. O momento de gravidade extrema em que vivemos, onde grupos minoritários – alguns em estado de profunda vulnerabilidade social – correm o risco de ver os poucos direitos

conquistados nos últimos anos serem suprimidos, nos convoca a pensar em estratégias capilarizadas que possam fazer frente à perversidade que se coloca diante de nós. Nesse sentido, por tudo o que foi dito aqui, o fortalecimento de políticas de inclusão e de uma cultura de direitos dentro do espaço escolar é parte importante dessas estratégias.

Temos visto que o colégio Pedro II, sensível às demandas de seu tempo, vem buscando implementar políticas que possam fazer frente a situações de exclusão e opressão que, num passado recente, poderiam ser consideradas ‘naturais’. Quer fosse na forma de ‘piadinhas’ em sala de aula com o uso de palavras ofensivas às minorias sexuais, ou pela invisibilização desses mesmos grupos (ANEXO B) ou, ainda, na falta de espaços de convivência onde os dissidentes pudessem livremente circular e se socializar (ANEXO C), o fato é que o colégio tem percorrido um caminho espinhoso na construção e consolidação de uma cultura de direitos que possa fazer jus à tarefa de quem traz nas mãos o “futuro de uma grande e brilhante nação”⁹. Certamente, as “estradas de luz na amplidão” que visamos abrir são aquelas onde todas e todos poderão circular sem medo de serem atacados, quer seja por sua orientação sexual, identidade de gênero ou expressão de gênero. O “risinho e fulgente porvir” que desejamos construir é a concretização de uma sociedade onde todas e todos possam se indignar com o sofrimento e a exclusão. Onde nosso país não seja mais conhecido como campeão de assassinatos de pessoas trans. Um porvir onde assassinatos de mulheres não sejam banalizados e onde meninas possam se sentir seguras nos espaços públicos.

Sabemos que o trabalho será árduo, pois o Colégio, como um microcosmo da sociedade na qual se insere, também reproduz os binarismos e contradições daquela. Mesmo assim, mantemos viva a “ardente esperança” de que nossas lutas e resistências não serão vãs. Nisso reside a importância do trabalho dos núcleos, laboratórios e coletivos que tratam das dissidências sexuais e de gênero no Colégio Pedro II.

REFERÊNCIAS

APFELBAUM, Erika. Dominação. In: HIRATA, Helena (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

BENTO, Berenice. Dissidências de gênero e sexuais: histórias e/de disputas. Disponível em: <<http://www.clam.org.br>>. Acesso em: 29 out. 2016.

9 Letra do Hino dos Alunos do Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm>>.

BLAY, Eva Alterman. **Assassinato de mulheres e direitos humanos**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola: uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: BORTOLINI, Alexandre. (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola**: Educação, Cultura, Violência e Ética. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Carta de serviços ao cidadão**. Rio de Janeiro, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – Em defesa das políticas das diferenças para respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 2 p. 405-427. Jul.–Dez. 2013.

_____. O que temem os fundamentalistas? **Revista Cult**, ano 19, nº 217, p. 64-67. Outubro 2016.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto: UFOP, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília. Ministério da Educação, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEDEIROS, Carolina Mary & MARQUES, Jorge Luiz Marques de. **Diversidade e experiência transdisciplinar**. Artigo apresentado no Seminário do Espaço Cultural do Colégio Pedro II.

ROCHA, Luciana Lins et ali. Implementando o grupo de estudos da diversidade de gênero no Ensino Médio: entre rupturas e persistências. In: CERDERA, Cristiane Pereira e REIS, Bruno de Matos (Org.). **Ouvi na escola: relatos de professores e alunos sobre gênero e diversidade no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Editora BR75. São Cristóvão: Colégio Pedro II/PROPGPEC, 2017 (No prelo).

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife: Edição SOS Corpo, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919>>. Acesso em: 20/10/2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, PT, v. 65, p. 3-77, 2003.

ZUCCO, Luciana. Relações de gênero: um eixo norteador da educação sexual. In: BORTOLINI, Alexandre. (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola**: Educação, Cultura, Violência e Ética. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

ANEXO A – DEPOIMENTO 1

“O coletivo Feminismo de 3/4 surgiu em 2013, no mesmo momento das grandes manifestações que aconteciam em todo o país. Com as pautas dos movimentos das minorias ganhando mais visibilidade, as meninas do CPII Niterói tiveram a ideia de criar uma página para divulgar essas ideias, e assim surgiu o coletivo. Com o Feminismo de 3/4 em Niterói e com as paralisações e greve que aconteceram em 2013/2014, os grêmios de todos os *campi* podiam fazer reuniões juntos e debater os feminismos. Isso gerou a criação de frentes feministas menores em cada *campus*, que até o ano passado, 2015, dialogavam muito entre si.

O Retrato Colorido surgiu também em 2013. Durante uma festa do 3o ano daquele ano letivo, um casal de meninas se beijou e os outros convidados do evento as agrediram verbalmente, tiraram fotos e fizeram vídeos, espetacularizando a situação. Um estudante, amigo dessas meninas, que é gay, se juntou a elas e mais algumas pessoas e tiveram a ideia de criar o coletivo. Aquela situação da festa, com certeza, se repetiria no colégio e uma discussão precisava ser feita, uma atitude precisava ser tomada. Não sei muito bem como resolveram isso, mas as coisas mudaram muito, pra melhor, desde a criação desse coletivo. Ele também gerou outras pequenas frentes em cada *campus*.

Uma das principais realizações do Retrato Colorido foi o saíato, em apoio aos estudantes de gênero fluido, transgêneros, ou transexuais. E, depois, o apoio ao beijato, fora a presença nas reuniões do núcleo Elos e na reformulação do CEDi.” (*Renata Cadilhe, estudante do 2º ano do EM, SCIII*).

ANEXO B – DEPOIMENTO 2

“Estudei no Colégio Pedro II, Unidade Humaitá II de 1989 a 1995 - da antiga 5a série ao 3o ano do ensino médio. Apesar de tentar me lembrar desses temas tão importantes e presentes hoje no ambiente escolar, não me remete a nenhuma lembrança em particular no período de aluna. As mais fortes vêm como piadas discriminatórias de colegas de turma e especialmente de professores. Lembro particularmente de um dos meus professores chamando os meninos, em tom de brincadeira, de “viadinhos” e todo mundo rindo em seguida.

Nessa mesma época, tinha dois amigos que estudaram todos esses anos na minha sala de aula, com convívio diário e eu só vim saber serem homoafetivos muitos anos depois de formados. Cheguei a perguntá-los se era uma descoberta recente em suas vidas e como resposta aquele sonoro - não, desde sempre. Conclusão que cheguei é

que o ambiente escolar naqueles anos era muito hostil, a discriminação muito maior e o medo de opressão os escondeu. Nunca houve diálogo aberto sobre o tema sexualidade na sala de aula, muito menos sobre a questão de gênero, essa então simplesmente não existia. A distância entre professores e alunos era maior e geralmente o foco era o conteúdo programático e o vestibular. Vale lembrar que essa geração teve Educação Moral e Cívica nos anos de ensino fundamental e OSPB no ensino médio. Sociologia entrou para a grade no 3o ano do ensino médio, mas restringia-se a teorias e autores acadêmicos, muito distante de temas que aproximassem os alunos.

Um outro professor verbalizava com frequência para as meninas que vestibular era perda de tempo, pois era mais fácil casar e engravidar, sendo essa a nossa única perspectiva de sucesso na vida. “Que sorte a nossa termos nascido mulheres”, gritava. Completava que os homens é que tinham que se dedicar aos estudos, para carregar o pesado fardo de trabalhar e nos sustentar. E nesse caso, não tinha tom de brincadeira, era opressor mesmo. Pedia-nos constantemente para desistirmos de sua matéria para focar nosso tempo em aprendermos a ser donas de casa e esposas perfeitas. A cena da minha amiga Renata chorando em sua carteira depois de ter sido chamada ao quadro para resolver a questão proposta pelo professor-opressor, no 3o ano do ensino médio e todo aquele sermão para as meninas da 1301 em 1995, só pôde ser resolvida em outro tempo. Que orgulho do movimento feminista na escola hoje.

Meu retorno como professora em 2014 foi para uma escola totalmente diferente da que estudei. Apesar dos muros, uniformes e mesmo de alguns professores pelos corredores serem os mesmos, encontrei um alunado extremamente resolvido e cada vez mais empoderado. Assisti o movimento feminista crescer, se organizar e parar o trânsito em frente à escola em nome do fim do assédio de alunos e professores - em apenas 3 anos de casa. Com meus alunos e com os diferentes eventos promovidos pela escola, aprendi sobre a questão de gênero e confesso ainda estar no processo de entendimento - o uso de pronomes, do nome social e de acolhimento. Vi a Frente Prisma surgir no início de 2016, organizada por alunos e com professores convidados, fazendo o debate da questão de gênero e sexualidade ter dia e hora marcados, acontecendo semanalmente na escola.

O melhor é ver como os alunos estão empenhados e muito felizes em se fazerem ouvir. Mais ainda quando professores também estão empenhados em aprender. Não que o machismo e o assédio tenham desaparecido da escola, eles ainda estão presentes, mas cada vez mais calados. Não que alunos em processo de entendimento e aceitação não encontrem problemas e mesmo sofram com bullying agressivo, ainda longe disso. Sinto que a luta está presente diariamente nos corredores da escola, mas o diálogo

é mais aberto e a escola cada vez mais atenta e inclusiva com o passar dos anos.”
(*Fernanda Amante, professora do Departamento de Geografia do campus Humaitá II e ex-aluna do CPII*).

ANEXO C – DEPOIMENTO 3

“Revisitar a memória é sempre um exercício de diálogo entre nossas lembranças e as análises que só podemos fazer do ponto no qual estamos. Contar, de certa forma, me parece uma maneira de revisitar o passado com olhar do presente com todas as perdas e ganhos dessa experiência.

Ingressei no CPII no ano de 1989, na 5ª série do Ensino Fundamental II. Lembro que no concurso de ingresso havia tantas crianças que os funcionários pegaram muitas no colo para ter acesso ao portão de entrada, dada à multidão no entorno da unidade. O Pedro II já estava fincado no imaginário social das pessoas como uma escola de excelência.

Essa informação é relevante já que nas lembranças da convivência com a diversidade o CPII da quase década de 90 era partido em muitos grupos. Alguns poderão alegar que essa subdivisão é comum em todos os grupamentos de qualquer instituição que atenda indivíduos nessa faixa etária. No entanto, acredito que o grande diferencial fosse o reforço dessas fronteiras na própria cultura institucional.

A primeira divisão era por ingresso: oriundos do concurso e oriundos do Pedrinho. O jubilamento era um fantasma presente, sobretudo, no segundo grupo.

Havia também uma grande pluralidade de origens e de classes sociais. Lembro meu o grupo de amigos mais próximos incluía um morador de comunidade, um representante típico da classe média tijucana, um judeu filho de empresários e eu, representante do subúrbio carioca. Esse grupo representa de forma micro o caldeirão cultural da então Unidade São Cristóvão. Com o passar dos anos, foram muitos os grupos que participei, todos com o mesmo grau de diversidade.

Não havia políticas institucionais, nem discursos, que dessem conta dessa diversidade. Havia, por outro lado, uma formulação discursiva voltada para ideia de igualdade, baseada em princípios meritocráticos, que negava a equidade e as diferenças.

As questões de gênero, nesse contexto, eram silenciadas. Havia, é claro, ideologias acerca do gênero, mas a discussão enquanto eixo curricular ou política institucional não estava consubstanciada.

Tive colegas e amigos com as mais diversas orientações, outros com fenótipos pouco valorizados socialmente e outros, ainda, com inserções econômicas estigmatizadas. Nós, os “estranhos”, tendíamos a nos agrupar de modo a nos fortalecer.

Muitos encontraram abrigo em atividades extracurriculares promovidas em diferentes clubes e setores.

Um espaço especialmente acolhedor era o Setor de Atividades Artísticas e Culturais (SAAC), na época, coordenado pela professora Diana Magalhães. Havia aulas de dança, ginástica rítmica, teatro... Pela própria natureza respeitosa em relação a todo tipo de diversidade, o Setor acabava acolhendo muitas pessoas com diferentes orientações sexuais. Muitos sobreviveram a CPII graças a esse espaço. Era lá que conversávamos sobre a dificuldade de contar aos pais, as formas de fazê-lo. Naquele espaço ninguém era igual, mas as nossas diferenças não nos hierarquizavam. O trabalho era para que todos nós preservássemos nossa inteireza, nossas identidades.” *(Patrícia Rosa da Silva, chefe do SESOP do campus São Cristóvão II e ex-aluna desse mesmo campus).*

Gênero, sexualidade e ensino de línguas

2

VICTOR BRANDÃO SCHULTZ

Resumo: Considerando a relevância das questões de gênero e sexualidade no Brasil, este capítulo discute a pertinência de tais temas nos currículos de línguas materna e estrangeira na educação básica. A reflexão se apoia na legislação brasileira, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em uma visão performativa da linguagem. A partir desses pressupostos, argumenta que o trabalho constante com textos é uma oportunidade para introduzir esses temas, bem como defende mudanças curriculares para dar conta de aspectos não só das línguas mas também da linguagem, de modo que se contemple a relação entre discurso e práticas sociais.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Ensino de línguas. Currículo. Performatividade

1 INTRODUÇÃO

Falar de gênero e de sexualidade no Brasil é urgente. Em junho de 2016, já havia ocorrido mais de 100 assassinatos homofóbicos no país, o que equivale a aproximadamente um homicídio a cada 28 horas (A CADA, 2016). Enquanto a expectativa de vida da população geral passa dos 70 anos, a de uma travesti ou transexual não chega aos 40 (QUEIROZ, 2015). Durante o ano de 2015, foram mais de 50 mil casos de agressão física a mulheres no estado do Rio de Janeiro, dois quais mais da metade foi de violência doméstica (MENDONÇA, 2016); ademais, foi praticado em média um estupro a cada duas horas (ibid.). Nos noticiários, os crimes de ódio são frequentes. E convém lembrar que esse tipo de crime tende a ser subnotificado, o que sugere que os números reais são ainda maiores.

Por outro lado, há hoje uma efervescência de discussões sobre gênero e sexualidade. Basta abrir um jornal ou ligar a televisão para se ter uma dimensão de sua ubiquidade. Em diferentes discursos, tanto conservadores quanto inovadores,

o gênero e a sexualidade são tematizados em casa, nas ruas, nas igrejas, nos bares, nas redes sociais. Estas, inclusive, vêm ampliando consideravelmente a circulação de discursos e propiciando a participação de um número cada vez maior de pessoas na discussão de diversas questões antes pouco tematizadas¹. Há 100 anos, a sexualidade era discutida como “o grande segredo” (FOUCAULT, [1976] 2007); hoje, qualquer ferramenta de busca gera milhões de resultados ao se pesquisar sobre sexualidade ou gênero na internet, e tudo é discutido abertamente nas redes sociais, que contam inclusive com inúmeros grupos e páginas sobre feminismos e questões LGBT.

Naturalmente, questões tão presentes na sociedade não poderiam estar ausentes da escola. A educação precisa contemplar essas temáticas. Precisa, primeiro, porque lhe cabe formar os estudantes para a cidadania, como determinam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1988, 1996). Segundo, por uma questão ética: não podemos nos calar diante da violência, física e simbólica, que sofrem as minorias. Finalmente, porque é inevitável: mesmo quando o gênero e a sexualidade não integram os currículos escolares, eles são discutidos na escola, ainda que em conversas paralelas entre os estudantes, entre professores, ou ainda em interações não-oficiais entre os dois (MOITA LOPES, 2002).

Até quando a escola não discute pedagogicamente gênero e sexualidade, ela constrói relações sociais orientadas por essas categorias identitárias através de suas práticas generificadas e sexualizadas, como a divisão de banheiros por gênero, a organização dos alunos por gênero em aulas de Educação Física e o tratamento limitado e heterossexista da sexualidade em aulas de Ciências (LOURO, 1997). E, mesmo quando não se propõem a incorporar essas questões a suas práticas pedagógicas, os professores são frequentemente postos em xeque por alunos que os surpreendem levando esses assuntos para a sala de aula (MOITA LOPES, 2002); são questões que os próprios estudantes muitas vezes sentem necessidade de discutir. Não é à toa que um número crescente de professores vem reconhecendo a necessidade de contemplar gênero e sexualidade em suas aulas (cf., por exemplo, BORTOLINI, 2012; CARVALHO, 2013; ROCHA, 2013).

O Colégio Pedro II (doravante CPII) é um exemplo das mudanças em curso. Durante os anos em que fui aluno de ensino fundamental e depois de ensino médio da instituição, jamais vi gênero ou sexualidade serem abordados institucionalmente em suas dimensões sociais, a despeito dos constantes casos de machismo e LGBTfobia que ocorriam nas dependências do Colégio. Hoje, embora ainda haja muito a ser feito, o

¹ É importante lembrar, no entanto, que nosso país não é homogêneo. Essa realidade é a das cidades grandes e médias. No entanto, há localidades onde nem mesmo há energia elétrica e onde a circulação de discursos é muito mais limitada.

cenário é bastante diferente. Diante da premência das questões e da inércia da escola, o corpo discente começou a se mobilizar e a se organizar em coletivos feministas e LGBT, como o Feminismo de ¾ e o Retrato Colorido. Nossos estudantes vêm não apenas promovendo eventos para abordar gênero e sexualidade, mas também buscando fazer frente a casos de discriminação, seja por meio de campanhas ou de questionamentos junto às autoridades institucionais. Após essas iniciativas discentes, também os educadores começaram a se organizar em núcleos que visam tratar de gênero e sexualidade, seja exclusivamente ou em conjunto com outros temas socialmente relevantes. Entre esses grupos de servidores estão o Núcleo Transdisciplinar de Humanidades (NUTH), o Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade (LEDi) e o Núcleo de Estudos e Ações em Gêneros e Sexualidades (ELOS). Tais núcleos têm não apenas produzido conhecimento acadêmico mas também promovido uma série de eventos, como a Jornada da Diversidade no Engenho Novo, a Semana da Diversidade de Gênero em São Cristóvão e a Jornada de Gênero e Sexualidade em Realengo; a estes, somam-se tantas outras iniciativas menores, como cine-debates, rodas de conversa e palestras.

Essa circulação intensificada de discursos, todavia, não é livre de conflitos e reações. Os significados que circulam são múltiplos, distintos, contraditórios; estão em constante fricção. Alguns deles questionam crenças profundamente arraigadas em muitas pessoas, provocando vertigens, causando a impressão de que o mundo está em descontrole (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2004) — “onde este mundo vai parar?!” —, alguns chegam a questionar. Essas vertigens por vezes se transformam em reações negativas, em um recrudescimento de fundamentalismos e conservadorismos que passam então a atuar para manter tudo como estava. Dessa forma, práticas educacionais que procuram ser mais responsivas a nossa realidade social acabam sendo questionadas. Às vezes, chega-se a negar a importância de abordar pedagogicamente questões de gênero e sexualidade. Quando essa negação se torna insustentável, costuma-se apelar para outra lógica: reconhece-se a importância dos temas, mas se afirma que é mais importante ensinar os conteúdos de Português, Matemática e das demais matérias que compõem a grade curricular, como se as duas coisas fossem desconexas e mutuamente excludentes. O próprio CPII vem sofrendo esses dois tipos de crítica a sua pedagogia comprometida com o respeito à diversidade.

O que essas críticas ignoram é que as questões identitárias não são desvios do currículo; ao contrário, elas precisam integrá-lo. Não se trata de deixar de ensinar Português para falar de gênero, por exemplo, mas sim de reconhecer que há questões de gênero e sexualidade imbricadas na linguagem, na história, na geografia e nas demais áreas do conhecimento.

Assim, proponho neste capítulo uma reflexão sobre a abordagem de sexualidade e gênero nas aulas de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. O objetivo é duplo: tanto mostrar o que pode ser dentro dos currículos atuais quanto propor um olhar crítico sobre as limitações destes.

Na próxima seção, apresento a premência da abordagem escolar de gênero e sexualidade a partir de documentos oficiais. Na seção 3, discorro sobre como isso pode se concretizar nas aulas. No item 4, teço minhas considerações finais.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS

Embora as discussões sobre gênero e sexualidade na escola tenham ganho fôlego ultimamente, não se trata de algo novo. Com efeito, sua abordagem pedagógica está especificamente prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) há mais de 15 anos.

Nos PCN (BRASIL, 1998a) estão propostos alguns *temas transversais*, isto é, temas que devem ser desenvolvidos, ao longo de toda a vida escolar, nas diversas áreas que compõem o currículo. Um desses temas é denominado *orientação sexual*, que deve contemplar “todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (ibid., p. 295). A proposta objetiva desenvolver nos estudantes a capacidade de:

- [reconhecer] e [respeitar] as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão [...];
- [evitar] comportamentos discriminatórios e intolerantes e [analisar] criticamente os estereótipos;
- [reconhecer] como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (ibid., p. 311)

Como o último objetivo citado indica, o tema transversal *orientação sexual* contempla não apenas a sexualidade mas também o gênero. Com efeito, as “relações de gênero” são listadas como um dos “blocos de conteúdos” a serem trabalhados (ibid., p. 311). Segundo o documento, “o trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (p. 322).

Podemos observar, primeiramente, que os PCN rompem com a tradição de se limitarem o gênero e a sexualidade a seus aspectos biológicos, limitação essa que costuma resultar em sua relegação às aulas de Biologia, como se não fossem também

objetos de estudo para outras áreas de conhecimento. Em segundo lugar, esses três itens implicam para os educadores uma postura não apenas contemplativa, mas também *comprometida* com a justiça social, o combate à discriminação (neste caso, sobretudo a misógina e a LGBTfóbica²) e a construção de um mundo com menos sofrimento humano. Eles estão, então, em perfeita sintonia com os objetivos gerais da educação propostos pelos PCN, que incluem:

- [adotar], no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito [...];
- [posicionar-se] contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, *de sexo*, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998a, s/p, ênfase acrescida).

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) apontam a necessidade de se desenvolver “*empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade” (ibid., p. 115, ênfase no original). Por isso, esse documento ratifica a importância dos temas previstos nos PCN ao afirmar que:

os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, *sexualidade e gênero*, vida familiar e social, [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 115, ênfase acrescida).

No momento, está sendo discutida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se propõe a substituir os PCN³ e estabelecer as competências mínimas a serem desenvolvidas em cada etapa do processo de escolarização. Na versão atualmente disponível para consulta (BRASIL, 2017), o documento afirma um compromisso

2 *Misoginia* é o ódio às mulheres ou ao que é socialmente considerado feminino. Já o termo *LGBTfobia* é empregado aqui para englobar as diversas formas de crenças, sentimentos e práticas de aversão a lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.

3 Ainda que os PCN estejam na iminência de ser substituídos, eles apresentam uma série de princípios que ainda são relevantes e não devem ser deixados de lado. Estes, por sua vez, representam uma concretização de disposições presentes em outros documentos, que permanecerão em vigor, bem como do conhecimento acadêmico produzido em diferentes áreas.

com a “construção de uma sociedade igualitária” (ibid., p. 18). Em uma sociedade verdadeiramente igualitária, os cidadãos não são hierarquizados ou discriminados por sua identidade sexual ou de gênero. Com efeito, “manifestar oposição a qualquer forma de discriminação” é uma das competências objetivadas já para a educação infantil (ibid., p. 41). Quanto aos objetivos da educação básica como um todo, a competência 7 é a de “Argumentar [...] para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que *respeitem e promovam os direitos humanos [...], com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta*” (ibid., p. 19, ênfase acrescida). Embora a BNCC não cite nominalmente o combate à discriminação por gênero ou sexualidade, este é uma consequência lógica do compromisso com os direitos humanos citado no documento.

De forma semelhante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 3º, postula que o ensino deve ter “respeito à liberdade e apreço à tolerância” como princípios orientadores (BRASIL, 1996, s/p).

Os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB se inserem em uma visão humanista da educação, prevista no Art. 205 da Constituição Federal, que se repete praticamente sem alterações na LDB: “a educação, direito de todos e *dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p, ênfase acrescida). O “pleno desenvolvimento da pessoa” e a cidadania plena são incompatíveis com o machismo e a LGBTfobia. Tanto é assim que, em seu parágrafo IV, o Art. 3º da Constituição estabelece como um dos objetivos de nossa República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, *sexo*, cor, idade e *quaisquer outras formas de discriminação*” (ibid., s/p, ênfase acrescida).

Ademais, o fato de a educação ser um “*dever do Estado* e da família” significa que, ao contrário do que creem algumas pessoas, não se pode afirmar que “a família educa e a escola ensina”. De acordo com a Constituição e a LDB, família e escola são corresponsáveis pela educação das crianças e dos adolescentes, educação essa entendida em sentido amplo, como já ficou claro.

Além dos documentos que tratam especificamente sobre a educação, a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), vê a escola como um importante espaço de prevenção à violência de gênero e prescreve, nos parágrafos VIII e IX de seu Art. 8º,

a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero” e “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade

de gênero [...] e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher” (BRASIL, 2006, s/p).

Esta breve análise de documentos oficiais mostra que a escola deve trabalhar questões de gênero e sexualidade nas diferentes áreas de conhecimento. Passemos, agora, a uma discussão de como elas se inserem nas aulas de língua materna e língua estrangeira.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

3.1 Que histórias a escola conta?

A centralidade do texto nas aulas de línguas confere a estas uma grande oportunidade de abordar os mais diversos temas. Tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, um dos principais objetivos do ensino é o desenvolvimento do estudante como leitor (BRASIL, 1998b, 1998c). Além disso, diferentes correntes de pensamento vêm há décadas defendendo que a gramática e o vocabulário não sejam trabalhados isoladamente, e sim a partir do texto, de modo que o aluno possa compreender sua função no discurso (BRASIL, 1998b, 1998c, 2017; LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS e RODGERS, 2001), e as aulas do CPEI refletem isso. Ademais, entre os objetivos do ensino de línguas figuram também a produção de textos escritos e a expressão oral⁴.

Uma vez determinando-se o texto como unidade de trabalho para as aulas de língua, chega-se à pergunta: lê-se e escreve-se sobre o quê? Que textos se selecionam? Quantos dos textos selecionados pelos autores de livros didáticos e pelos professores abordam questões de gênero ou sexualidade? Tendo em vista a grande relevância social e a frequência com que esses temas têm sido discutidos, parece evidente a pertinência de abordar pedagogicamente textos que os tematizem.

Tomemos como exemplo a leitura de textos jornalísticos, que é uma atividade muito comum nas aulas de línguas. Se quisermos utilizá-los pedagogicamente para abordar sexualidade ou gênero, opções não faltarão: basta abrir qualquer jornal impresso ou portal de notícias para encontrar textos sobre crimes misóginos e LGBTfóbicos, casamento civil igualitário (vulgo “casamento gay”) em diferentes países, eventos (paradas gay, marchas feministas etc.) e afins.

4 Embora muitas vezes figurem na lista de objetivos, as habilidades orais costumam receber pouca atenção nas aulas de língua estrangeira nas escolas, sobretudo nas públicas, devido a uma série de fatores que fogem ao escopo deste texto, tais como grande número de alunos por turma, carga horária reduzida e escassez de recursos materiais. Não obstante, há instituições que, em diferentes graus de profundidade, trabalham de alguma maneira a oralidade. No CPEI, a atenção dada à oralidade varia de um departamento pedagógico a outro.

Analisando os livros didáticos que vimos utilizando no CPII, podemos observar, por um lado, que essas questões, tradicionalmente silenciadas pelos materiais didáticos, vêm sendo aos poucos incorporadas pelos autores das obras adotadas; por outro lado, essa evolução ainda é muito tímida e lenta. Dependemos, então, da produção de materiais didáticos pelos próprios professores da instituição, e nossa cultura institucional de produção de material suplementar é uma grande aliada.

De todo modo, a mesma pergunta pode ser feita sobre os textos literários, que são presença constante nas aulas de língua materna. Que histórias são tematizadas? Quem são os personagens? Costumam comparecer tanto poemas amorosos quanto obras sobre problemas sociais. Na maioria dos casos, esses poemas descrevem relações heterossexuais; mesmo quando a heterossexualidade dos amantes não é construída no texto, é comum que o professor encaminhe essa leitura. Nos poemas que abordam temas sociais, é comum ver guerra, miséria, racismo, porém raramente se selecionam poemas sobre machismo ou LGBTfobia. O mesmo ocorre na prosa. Sejam clássicos da literatura ou obras contemporâneas, os textos normalmente incluem algum tipo de relação amorosa; no entanto, quase sempre se trata de afetividade heterossexual. É importante considerar ainda o gênero dos personagens: se há mulheres, se elas têm um papel importante na história, se elas são independentes ou apenas reproduzem o estereótipo da donzela em perigo. Não é difícil hoje encontrar narrativas que apresentem personagens femininas fortes e independentes, construídas de forma igualitária em relação aos personagens masculinos; exemplo disso é o sucesso de séries literárias como “Harry Potter” e “Jogos Vorazes”.

Em suma, ao selecionar os textos que serão lidos em sua disciplina, o professor pode optar por alguns que propiciem reflexões sobre gênero e sexualidade. Pode-se selecionar textos que lidem explicitamente com essas questões, ou que apenas as incorporem de forma interessante, como no caso de obras literárias com mulheres fortes e personagens não-heterossexuais.

Além de facilitar ou não a abordagem pedagógica de gênero e sexualidade, a seleção dos textos, conscientemente ou não, sempre envia uma mensagem aos estudantes: o que é escolhido pode tornar-se digno, aceitável, ao passo que o que é apagado torna-se ilegítimo, vergonhoso, inaceitável, abjeto. Isso impacta tanto na visão de mundo dos estudantes quanto em sua percepção de si. Como alerta Moita Lopes (2002, p. 98), “quando um aluno não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se sua vida não existisse”.

A seleção temática também deve ser considerada no que diz respeito às propostas de redação. O próprio Exame Nacional do Ensino Médio, em sua edição 2015, propôs a persistência da violência contra a mulher como tema de redação.

Finalmente, nas instituições cuja proposta pedagógica de línguas contemplar o desenvolvimento da oralidade, as atividades podem tematizar gênero e sexualidade. Com efeito, são questões que os próprios estudantes muitas vezes levantam (MOITA LOPES, 2002), de modo que sua abordagem pedagógica traria o benefício adicional de um potencial aumento do engajamento discente.

Todavia, a preocupação com sexualidade e gênero nas aulas de línguas não deve se resumir a uma seleção criteriosa e inclusiva de temas e textos. Para ir além, precisamos considerar a visão de linguagem com a qual operamos.

3.2 Linguagem e performatividade

Tanto o senso comum quanto, muitas vezes, o discurso acadêmico e o ensino de línguas são orientados pelo que Austin ([1962] 1990, p. 23) chama de “falácia descritiva”. Esta é uma crença segundo a qual a linguagem é essencialmente constatativa, ou seja, tem como função primária a descrição do chamado mundo biossocial. Ao rejeitar tal falácia e desenvolver o conceito de *ato de fala*, Austin conclui que todo ato de fala na verdade é em alguma medida *performativo*, ou seja, constitui as ações que supostamente estaria apenas descrevendo. Essa visão performativa do discurso implica que falar é tomar parte em uma prática social, agir no mundo (BUTLER, 1997; MOITA LOPES, 2002); em outras palavras, *dizer é fazer*.

Se dizer é fazer, precisamos prestar atenção aos efeitos do que se diz e escreve. Quando abrimos a boca, mesmo que com a intenção de “constatar um fato”, fazemos mais que isso. Por meio da linguagem, construímos textos (orais e escritos) que atuam na construção da realidade social (MOITA LOPES, 2002). Obviamente, esse não é um fenômeno individual, instantâneo ou completamente previsível. Ao falar, orientamos por repertórios de sentidos socialmente disponíveis. Conforme determinados significados são exaustivamente repetidos por diversas pessoas em um dado contexto social, acabam se naturalizando. É assim que são instituídos “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1979), isto é, que determinadas noções construídas no e pelo discurso adquirem status de “verdade”, tornando-se senso comum, “a óbvia realidade”.

O discurso institui, então, formas de ver o mundo, modos de estar no mundo e maneiras de nos relacionarmos com os outros. Em outras palavras, “o uso da linguagem — qualquer texto — é sempre simultaneamente constitutivo de (1) identidades sociais, (2) relações sociais e (3) sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 1995 p. 55). É imprescindível, então, um compromisso com práticas discursivas que promovam a solidariedade, o reconhecimento da validade da diferença do outro, sem que isso implique uma hierarquização (BAUMAN, 1992); assim, não podemos

atribuir validade a discursos que produzam sofrimento humano (MOITA LOPES, 2006), como aqueles misóginos e LGBTfóbicos.

Se a linguagem é performativa, ou seja, é uma forma de ação no mundo que produz efeitos e atua na construção da realidade social, o discurso não é inconsequente, e um exemplo disso é o discurso de ódio. Primeiramente, ele é grave porque atua na construção de uma cultura de ódio aos grupos que ataca. Através de sua repetição, ele é capaz de desumanizar pessoas, torná-las seres abjetos, fazendo com que suas vidas tenham pouco valor e, assim, tornem-se inviáveis (BUTLER, 2004). Nesse caso, a linguagem atua na construção de um mundo menos seguro para pessoas como mulheres e minorias sexuais. Ela não mata diretamente, porém amola as facas que matam (cf. BAPTISTA, 1999). Ademais, sendo ação, o discurso de ódio não é a mera representação da ideia do ódio, mas também, ele mesmo, uma forma de violência (simbólica, não física, mas ainda assim grave). Como argumenta Butler (1997, p. 9), “a linguagem opressora não substitui a experiência da violência. Ela realiza sua própria forma de violência”. Por isso, o senso de responsabilidade em relação ao discurso e a expansão das possibilidades de gênero e sexualidade representam um projeto que “não é um luxo; é tão crucial quanto o pão” (BUTLER, 2004, p. 29).

Todas essas questões têm implicações para a sala de aula, sobretudo a de línguas. Em primeiro lugar, implica que o trabalho com os textos não pode se limitar a sua interpretação no sentido tradicional. Torna-se fundamental o desenvolvimento do *letramento crítico* (FAIRCLOUGH, 1992; BOAVENTURA, 2008). Crítico, neste caso, diz respeito à compreensão do papel constitutivo (ou, em termos butlerianos, performativo) dos textos. Significa, então, que os alunos devem desenvolver a capacidade de entender de que forma cada texto que lê age no mundo social, bem como analisar as estratégias discursivas empregadas pelo autor/locutor e seus efeitos de sentido. É uma perspectiva que não se aplica somente aos textos inovadores ou aos problemáticos: trata-se de um olhar que deve estar presente no trabalho com *qualquer* texto. Isso implica que, no caso de uma obra literária clássica, por exemplo, é importante abordar o apagamento de sexualidades não hegemônicas ou a construção de identidades femininas subalternas; o aluno deve ver como isso ocorre e compreender a relação disso com o contexto social no qual a obra foi escrita e os efeitos desses aspectos na sociedade.

O caráter performativo da linguagem também tem como corolário ético a atenção aos pequenos discursos cotidianos que atuam na manutenção do machismo e da LGBTfobia, bem como de outras formas de discriminação. Se a linguagem é performativa, uma injúria não é uma simples grosseria inconsequente, uma piada

machista ou LGBTfóbica não é apenas uma brincadeira; ao contrário, são práticas cotidianas que alimentam a discriminação. Nossa obrigação ética, legal e profissional (cf. seção 2), então, é não fazer vista grossa a esses discursos, que se manifestam também em sala de aula; precisamos problematizá-los, desconstruí-los, criar inteligibilidade sobre seus efeitos.

Neste momento, cabe perguntar: por que esses aspectos da linguagem praticamente nunca são discutidos com nossos alunos? Como podem os estudantes passar várias horas por semana estudando diferentes recursos semióticos (língua materna e no mínimo uma língua estrangeira) por anos sem jamais ouvir falar das questões apontadas nesta seção?

A resposta é que as aulas de línguas costumam se limitar às *línguas* em si e negligenciar o estudo da *linguagem*. Dito de outro modo, ensinamos recursos semióticos específicos (a gramática e o vocabulário do português, do inglês, do francês, do espanhol) e falamos muito pouco sobre o caráter e as propriedades da linguagem. O que se discute sobre a linguagem normalmente ocorre nas aulas de Língua Portuguesa. Ali se estudam variação linguística, funções da linguagem etc. Porém é pouco. É inconcebível que, após anos de escolaridade, o estudante não tenha contato sistemático com qualquer teorização sobre o discurso como prática social, o caráter performativo da linguagem — seja nas aulas de Português ou nas de Língua Estrangeira. Não basta, por exemplo, ensinar as funções da linguagem tradicionais (denotativa, conotativa, fática, conativa etc.) e não incluir aquelas que dão conta de sua dimensão mais social, a saber, a ideacional, a identitária e a relacional⁵ (cf. FAIRCLOUGH, 1992). Apesar de todos os insights produzidos na Análise do Discurso, na Linguística Aplicada, na Filosofia da Linguagem e em outras áreas de conhecimento, a escola costuma ficar limitada a uma interpretação de texto ascética e à Linguística do sistema. Em outras palavras, apesar de todas as reflexões importantes sobre a linguagem produzidas nas últimas décadas, costumamos nos manter limitados ao que “o autor diz” e à descrição de estruturas gramaticais.

O que estou defendendo é que os currículos de Português e de Língua Estrangeira na educação básica não se limitem à estrutura das línguas e à interpretação de textos. A *linguagem* em si também deve ser objeto de estudo nessas disciplinas, contemplando-se assim não apenas seus aspectos estruturais mas também aqueles filosóficos e sociológicos — que tanto são relevantes que estão cada vez mais presentes

5 A função ideacional da linguagem diz respeito à prática social da qual o texto trata e a como esta é construída; em outras palavras, sobre o que o texto fala e como esse tema é abordado. A função identitária se refere à construção de identidades sociais; analisá-la consiste em examinar como aquele texto constrói a identidade dos sujeitos citados. Já a função relacional dá conta da relação entre autor/falante e leitor/ouvinte.

nos currículos de graduação e pós-graduação em Letras. Parece-me natural que esses aspectos sejam mais enfatizados nas aulas de Português, visto que contam com maior carga horária e têm currículos que já se aproximam minimamente disso. Todavia, não há razão para que essas discussões sejam incumbência exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa; os currículos de Língua Estrangeira também devem, dentro de suas possibilidades, procurar dar conta dessas questões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, defendi o tratamento de questões de gênero e sexualidade nas aulas de línguas na educação básica, como diversos professores do CPII já vêm fazendo. Como argumentei, não se pode afirmar que são temas que não dizem respeito à escola ou que não estão relacionadas às disciplinas de línguas. A Constituição e a LDB sinalizam o compromisso da educação com a cidadania, o pluralismo, o respeito e a dignidade humana. Para que isso seja possível, a escola precisa abordar gênero e sexualidade, como preveem os PCN, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e a Lei Maria da Penha. Diante das estatísticas de violência física contra mulheres e pessoas LGBT, da violência simbólica sofrida e testemunhada diariamente, bem como dos inúmeros relatos de vítimas, a escola não pode ignorar essa obrigação legal e moral. O corpo discente e diversos servidores do CPII já deixaram isso muito claro, e a instituição vem tentando aprimorar suas práticas de forma condizente com tal realidade.

Tendo em vista minha área de formação e atuação, procurei refletir sobre como o trabalho com sexualidade e gênero pode se inserir nos currículos de língua materna e língua estrangeira na educação básica. Há aqui duas frentes de atuação: a dos currículos que já temos e a dos que podemos ter. No âmbito dos currículos atuais, a oportunidade de trabalhar essas questões está nos textos, de duas formas.

A primeira é a própria seleção destes: podemos selecionar para nossas aulas textos que abordem a temática de gênero e sexualidade ou nos quais compareçam pessoas com identidades sexuais e de gênero não hegemônicas. É verdade que, como argumenta Louro (2004), a exposição à diversidade por si só não garante efeitos positivos. Contudo, a verdade é que nunca podemos garantir efeitos. Por outro lado, mesmo que essa exposição não seja capaz de criar entre os alunos inteligibilidade sobre as formas de vida tidas como “abjetas”, ao menos mostrará sua existência, o que pode já ser um progresso.

Obviamente, a mera exposição à diversidade não basta; esta deve estar articulada ao trabalho com os processos de produção das diferenças e das relações sociais (LOURO, 2004). A construção de conhecimento sobre tais processos pode ser

propiciada pela forma como esses textos são trabalhados. Isso deve ser feito de forma reflexiva, problematizadora; um elemento crucial aqui é o letramento crítico, que diz respeito à compreensão da prática social em que cada texto consiste e de seus efeitos no mundo. Essa deve ser uma perspectiva orientadora de todo o trabalho pedagógico, não algo limitado aos textos sobre gênero ou sexualidade.

Finalmente, proponho também que as disciplinas de Português e Língua Estrangeira não se limitem ao ensino de determinada *língua*, mas que incluam em seus currículos aspectos relativos à *linguagem*. Questões como o caráter performativo desta, a função social do discurso e o impacto identitário das palavras não devem ser apenas “curiosidades”, “atividades diferentes” ou complementos ao conteúdo programático regular; elas devem ser, *em si mesmas*, parte do conteúdo programático, da mesma forma que questões de teoria sociológica compõem os currículos de Sociologia e reflexões sobre a natureza da razão são objeto de estudo da Filosofia. O objetivo desse novo conjunto de conteúdos programáticos é desenvolver uma consciência do papel e do funcionamento da linguagem na sociedade e, conseqüentemente, de como ela atua na construção de todas as relações sociais e, mais especificamente, das visões de mundo discriminatórias, como o machismo e a LGBTfobia. Conhecer o poder da linguagem pode ser uma ferramenta de luta contra os discursos que produzem sofrimento humano, sejam os explicitamente raivosos, os odiosos disfarçados de civilidade ou as “piadinhas” que humilham, magoam e ajudam a desumanizar pessoas.

É evidente que a primeira frente de atuação é mais facilmente implementável a curto prazo, visto que se encaixa nos moldes atuais das aulas de línguas. Já o ensino da *linguagem* é mais desafiador não por seu conteúdo, mas porque é mais dependente de outros fatores, como autonomia pedagógica e carga horária. No entanto, para operacionalizar as mudanças que desejamos, é preciso primeiramente estar cientes de que elas são necessárias, e essa é a essência do que espero ter argumentado.

Por último, gostaria de enfatizar que não se trata de escolher entre trabalhar sexualidade e gênero, de um lado, e “ensinar português/inglês/francês/espanhol” de outro. Como mostram os documentos oficiais e uma infinidade de textos acadêmicos publicados em diversas áreas do conhecimento, falar de gênero e sexualidade é parte dos objetivos do ensino de línguas na educação básica; se nos limitarmos a ensinar vocabulário, estruturas gramaticais e ferramentas retóricas, *não* estaremos atingindo todos os nossos objetivos. Em outras palavras, trabalhar sexualidade e gênero *é* aula, *é* “matéria”, *é* português, espanhol, inglês, francês. E é preciso: nossos alunos requerem e nossa sociedade necessita.

REFERÊNCIAS

A CADA 28 horas, um homossexual morre de forma violenta no Brasil. **Fantástico**, 19 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/06/cada-28-horas-um-homossexual-morre-de-forma-violenta-no-brasil.html>>. Acesso em 17 set. 2016.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962] 1990.

BAPTISTA, Luis Antonio. **A cidade dos sábios**: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Intimations of postmodernity**. Londres: Routledge, 1992.

BOAVENTURA, Lêda Maria Vieira. **Letramento televisivo na escola**: os discursos sobre raça em xequê. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**: currículo e prática pedagógica. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.** Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em 25 nov. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEF, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BUTLER, Judith. **Excitable speech:** a politics of the performative. Nova York: Routledge, 1997.

_____. **Undoing gender.** Nova York: Routledge, 2004.

CARVALHO, Álvaro Monteiro. **Práticas de letramento queer na sala de I/LA:** discursos e performances identitárias em fricção. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 11-30, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. Introduction. In: _____ (Org.). **Critical language awareness.** Nova York: Addison Wesley Longman, 1992.

_____. **Media discourse.** Londres: Arnold, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. São Paulo: Graal, [1976] 2007.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENDONÇA, Alba Valéria. Mulheres sofreram estupros a cada 2 horas no RJ em 2015. **G1**, 17 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/mulheres-sao-85-das-vitimas-de-crimes-sexuais-no-rio.html>>. Acesso em 17 set. 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: _____ (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

QUEIROZ, Jandira. 29 de janeiro: Um dia nacional de luta pela dignidade para pessoas trans. **Anistia Internacional**, 29 jan. 2015. Disponível em: <<https://anistia.org.br/29-de-janeiro-um-dia-nacional-de-luta-pela-dignidade-para-pessoas-trans>>. Acesso em: 17 set. 2016.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Luciana Lins. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada), Unidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O núcleo de estudos afro-brasileiros do Colégio Pedro II: histórias de protagonismos negros

3

ALESSANDRA PIO E ARTHUR BAPTISTA

Resumo: Atendendo a antigas reivindicações do Movimento Negro brasileiro, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639/2003, que introduziu nos currículos do país a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e africana, alterando a LDB. Os Núcleos de Estudos Afro Brasileiros (NEABs), cuja existência antecede a norma, foram institucionalizados no ano seguinte por um parecer do Conselho Nacional de Educação, para que esses fossem um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas étnicorraciais nas universidades. Também resultante de lutas internas, é portariado em 2013 o NEAB/CPII, firmando-se como o primeiro voltado à educação básica. Trazemos neste texto alguns registros sobre as ações iniciais desse Núcleo, que superou embates e se firmou como referência em seu segmento.

Palavras-Chave: Relações raciais. Antirracismo. Protagonismo negro. NEAB.

1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2003, o então recém-empossado presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva promulgava a lei 10.639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passando a constar como seu Artigo 26-A. A referida lei institui em âmbito nacional a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura afro-brasileira dando origem a uma série de desdobramentos e leis posteriores.

Em ato contínuo, no ano seguinte, o Ministério da educação, por meio da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) publicou um importante documento que seria encarado como os parâmetros da Lei 10.639/2003, intitulado

“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O texto das Diretrizes introduziu, no vocabulário daqueles que pensavam as questões raciais na educação, uma nova expressão: a educação para as relações étnicorraciais.

No decorrer do ano de 2007, o ministério da Educação, a SEPPIR e a SECADI realizaram rodadas de encontros com os gestores de sistemas escolares dos municípios e estados com o objetivo de elaborar um plano de implementação, a nível nacional, dos parâmetros da lei 10.639/2003. Na ocasião, atendendo um convite da então chefe de departamento de História, professora Beatriz Boclin, o professor Arthur Baptista (História/Centro) foi comissionado a participar do encontro em Vitória/ES. Dessa participação no encontro surgiu o primeiro documento que propunha a criação de um grupo de pesquisas que versasse sobre a questão racial no Colégio Pedro II. Tal documento foi entregue, na ocasião, ao Secretário de Ensino, professor Sidney Drago, que até então havia participado dos encontros anteriores com a SECADI como responsável pelo ensino médio no Colégio.

A Secretaria de Ensino, no entanto não percebeu a importância daquele momento e o Colégio Pedro II perdeu a oportunidade de implementar um grupo de trabalho que tratasse a questão, tal como preconizavam os técnicos da SECADI. A sugestão de implementação do grupo de estudos foi engavetada e a questão ficou, por algum tempo, relegada a segundo plano.

A eleição do reitor Oscar Halac, em 2012, reacendeu o ímpeto de uma nova tentativa. Desta vez, a proposta tratava da criação de um NEAB no Colégio. O documento foi encaminhado pessoalmente pelo professor Arthur e entregue em uma audiência concedida pelo reitor. Após a leitura do documento o reitor chamou, de imediato, o chefe de gabinete e solicitou que fosse portariada a criação do NEAB/CPII. Em novembro de 2013, a Portaria nº 1934 foi publicada e a primeira reunião do Núcleo foi convocada.

A temática étnicorracial no Colégio Pedro II, como nos demais colégios da rede pública federal, até então, tinha ocupado um lugar secundário nos currículos e práticas das disciplinas. No departamento pedagógico de História, por exemplo, ao longo da gestão da Professora Beatriz Boclin, uma “Aula Brasil” e dois números da “Revista Encontros”, do departamento, foram também dedicados ao tema. No entanto, diga-se de passagem, uma coisa é reconhecer a importância de se incorporar a temática de História da África no currículo - o que até hoje não foi feito (basta uma análise superficial no programa da disciplina história para constatar isso) outra é incorporar a temática “relações étnicorraciais” ao currículo e às práticas pedagógicas que conduzam

a uma educação antirracista, como preconizado pelos parâmetros da lei. De fato, a lei, as discussões e, mais recentemente, a criação de um NEAB no Colégio pouco conseguiram mudar os programas oficiais e as práticas individuais, salvo algumas experiências de professores em seus respectivos *campi*.

2 CONSTRUINDO UM NEAB NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em novembro de 2013, após chamada pública da reitoria do Colégio, compareceram servidores interessados na temática e que se disponibilizaram, ao final da reunião, a montar um Grupo de Trabalho que seria responsável pela elaboração de um regimento interno para o Núcleo. Tal proposta se deu a partir da observação da experiência de NEABs¹ de diversas instituições² que mantinham a mesma prática. A dificuldade inicial foi de adequar as propostas observadas para uma realidade de escola de educação básica, como o Pedro II. Todas as outras experiências advinham de práticas universitárias.

Uma proposta de regimento foi elaborada pelo grupo para que, posteriormente, esta fosse adaptada às questões elencadas de acordo com a realidade. O documento previa a eleição de um coordenador pelos membros do grupo. A organização interna do Núcleo seria: um Colegiado, cujos membros poderiam votar e ser votados, com poder consultivo; um Grupo de Trabalho, cujos membros seriam os Representantes de *campus* e a coordenação do Núcleo; estes teriam poder consultivo e deliberativo.

As candidaturas à coordenação do NEAB foram feitas em um processo eleitoral aberto com regras estabelecidas pelo GT/NEAB. O nome da candidata Alessandra Pio surgiu por indicação da professora Glória Ramos e foi aceita por boa parte do grupo, indicando a suplência de um docente, o professor Roberto Adão. Questionamentos surgiram, entretanto, por conta da discussão sobre o regimento, que, segundo alguns, ainda não teria sido aprovado por todos. A proposta de realizarmos a eleição e, em

1 Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, NEABIs, são parte do plano do movimento social negro para reforçar a implantação da Lei nº 10639/2003 nas instituições educacionais. “As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003” (BRASIL, 2004a, p.14).

2 Para conhecer um pouco da estrutura nacional organizada dos coordenadores de NEABIs, acessar a página da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, a ABPN. Disponível em: <<http://abpn.org.br/novo/index.php/institucional/coordenadores-neab-s>>.

seguida, passarmos a discutir o regimento foi aceita e a eleição se deu em março/2014, contando com 31 votos a favor e um em branco³.

2.1 Quem lida “com essas coisas”?

A primeira ação proposta pela coordenação do Núcleo foi uma diagnose inicial, para sabermos como estavam sendo tratadas as questões étnicorraciais na escola, por seus diversos segmentos. Organizamos uma agenda de visitas, na qual todas as 15 unidades escolares, agora chamadas de *campus*, fossem atendidas.

Algumas questões foram observadas nessas visitas e registradas, para serem compartilhadas logo a seguir na reunião realizada com o coletivo NEAB. Vale pontuar as que mais se repetiram: a) não havia grupo instituído nos *campi* para o debate sobre as questões raciais; b) a maioria dos consultados não sabia qual o tema abordado pela Lei nº 10.639/2003⁴; c) após explicarmos a que norma se referia, o responsável falava o nome de alguém, afirmando que essa pessoa era “quem lidava com essas questões”, ou que “gostava disso”, ou ainda “que lida com essas coisas”; d) a pessoa responsável demonstrava afinidade com o tema e, portanto, buscava inseri-lo em seu trabalho cotidiano, de forma solitária ou com alguma parceria; e) as atividades sobre as questões raciais surgiam no mês de novembro, propostas pelas mesmas pessoas, mas tendo o cuidado de propor formas de fazer com que os alunos não “perdessem aulas”.

Precisamos discutir alguns pontos, discutidos pela equipe a partir da diagnose anterior, que se colocavam contrários à proposta da lei, pois eles desencadearam debates que nos fizeram repensar o papel de um NEAB de escola básica. Em primeiro lugar, acreditávamos que era uma sobrecarga de trabalho para apenas um docente, de uma disciplina específica, “lidar com o tema”. Era preciso pensar alguma forma de fazer com que as pessoas disponíveis se encontrassem, para desenvolverem algo em equipe, e o NEAB poderia e deveria ser o elo para essa tarefa. Também se colocava urgente o debate sobre o currículo, que permanecera o mesmo a despeito de 13 anos de legislação exigindo mudanças.

Outro fator, que deriva da concepção de currículo que a escola ainda mantém, é a questão de as atividades sobre a temática serem consideradas “eventos extraclasse” que

3 A coordenadora foi eleita para o período que iria de março de 2014 até fevereiro de 2016, segundo o regimento vigente, mas propôs novas eleições ao final de 2015, convocando novas eleições em março e elegendo o novo coordenador em abril de 2016: o professor Roberto Adão.

4 Nossa abordagem, propositalmente, se iniciava perguntando sobre como o *campus* atendia a Lei nº 10.639/2003. Nossa persistência nesta norma se dá pelo seu tempo de existência em comparação à norma que a complementa – a Lei nº 11.645/2008, que inclui a questão indígena.

“tiram tempos de aula”; pelo contrário: enquanto o currículo não se ocupar de atender o que a LDB determina, tais mecanismos podem ser utilizados como um estágio do trabalho da escola no sentido de promover uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico (GOMES, 2012). Ou seja, não estamos “perdendo tempo de aula”, estamos promovendo outros espaços de aprendizagem enquanto o currículo não se transforma para abarcá-las.

Por último, mas muito significativo: havia forte tendência em permitir, em aceitar, e, algumas vezes, fomentar atividades sobre as questões raciais no mês de novembro, o que nos intrigava. Sabemos que o racismo ocorre cotidianamente, em todos os espaços, de diversas formas. Entretanto, as aulas, os espaços de discussão, os fóruns, os conselhos, os departamentos, as direções da escola e tantos outros espaços tinham um período reservado ao debate, como se isso nos isentasse de trabalhar contra o racismo todo o resto do ano letivo.

Houve o chamado para a segunda reunião do coletivo. A coordenação sugeriu um evento, aproveitando a chamada interna da escola para eventos acadêmicos e culturais. Todos concordaram com a proposta, mas discordavam que o evento tivesse de tomar todos os 15 *campi*. Realmente, um evento para todo o CPII é de proporções absurdas. Além de haver distâncias consideráveis entre os *campi*, havia a questão, já mencionada, da política de “não tirar alunos de aula”, o que impossibilitava muitas das atividades.

Outra questão muito significativa que foi colocada na mesma reunião do coletivo: aparentemente, a cultura negra seria considerada a partir de contribuições na música, na dança e na gastronomia, ou seja, foi extremamente difícil sairmos do local comum dos eventos do mês da consciência negra, no qual vemos muitas oficinas de turbantes sem a devida contextualização, rodas de jongo sem a fala dos jongueiros, barracas de acarajé sem a história dessa oferenda e a referida orixá a ser saudada.

Enfim, estávamos diante do primeiro embate interno: a concepção de cultura negra estava em disputa⁵. A resistência partia do pressuposto que um evento intitulado cultural não deveria ter tantas mesas redondas ou palestras, pois isso o caracterizaria como um evento acadêmico. As contra argumentações se limitaram, em um primeiro momento, a questionar a visão limitante que não relaciona a cultura ao conhecimento. Mas também ousou afirmar, em seguida, que se tratava de racismo por parte desses integrantes, o que afastou alguns membros do grupo.

Alegamos que era uma afirmação racista, considerando o que Grosfoguel (2007) chama de racismo epistêmico, que está relacionado ao fato da construção

5 Sobre o debate acerca da palavra negro, principalmente no contexto relativo à cultura, consultar Hall, 2003, p. 317-322.

do conhecimento ocidental considerar como único e válido aquele construído pela racionalidade científica de raiz europeia e ocidental, negando o conhecimento construído a partir de outras tradições.

Essa perspectiva nos ajuda a compreender as tentativas de repressão a outras formas de expressão de conhecimento nos espaços escolares, incluindo paradigmas científicos através de agentes da escola. O eurocentrismo, afirma o professor Luiz Fernandes (OLIVEIRA, 2015), não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas dos que são educados sob seus aspectos hegemônicos. Exemplificando como isso ocorre nos currículos da cidade do Rio de Janeiro, o sociólogo prossegue:

No ensino de Artes, por exemplo, nas orientações curriculares, percebemos que a grande maioria dos conteúdos e das atividades propostas ainda preconiza expressões dos grandes movimentos da arte hegemônica europeia. No currículo de História, percebemos menos de 5% de conteúdos ligados à História da África e Cultura Afro-brasileira [...]. No currículo de Português, observamos que não existe nenhuma orientação para se trabalhar temas ligados às culturas não europeias como a literatura africana ou de autores afro-brasileiros. No de Matemática, não existe menção à etnomatemática ou ao trato na lógica de cálculos de outros povos. No de Geografia, apenas no 9º ano é citado o “Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos do Continente Africano”. No currículo de Ciências do 5º ano, aparece o conteúdo “A identidade e a diversidade humanas” sugerindo que percebessem a diversidade étnica nas populações humanas, porém não analisam a produção de ciência dessas etnias (Idem, p.40-41).

Somos fruto desse currículo eurocêntrico, pelo qual aprendemos o que é “universal” – o branco – e o que precisa ser enunciado. Assim a cultura “universal” é tão somente “cultura”, enquanto as demais, devem ser especificadas – cultura indígena, cultura negra, cultura Yorubá – e limitadas a um espaço e a um tempo determinados. Não era a intenção da maioria do grupo persistir na reprodução desse currículo. Para nós, “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são produtos de uma herança cultural, ou seja, são resultado da operação de uma determinada cultura” (LARAIA, 1986, p. 68). Era essencial para nós, como intelectuais negros que somos, mostrar que o que chamam de cultura negra é, para nosso povo, cultura.

Essas preocupações iniciais deram conta de dividir o grupo entre aqueles que acreditavam na defesa de um protagonismo negro na escola como algo radical, que fazia oposição entre negros e brancos – ignorando as oposições cristalizadas há séculos em nossa estrutura social; e outros, como nós, que defendiam que: se não havia protagonismo negro em nenhum outro espaço da instituição, o NEAB/CPII deveria promover tais lugares.

A manutenção da postura da coordenação – que se inseria no segundo grupo citado acima – foi tomada por vaidade, para alguns; como ação extremamente antidemocrática, para outros. Houve uma cisão que, na verdade, fortaleceu ainda mais o grupo que permaneceu. Estava mantida, então, a proposta de um evento que percorreria todos os *campi* do Colégio, levando a cultura negra pela ótica do movimento social negro⁶, discutindo a questão racial com membros de coletivos negros de diferentes contextos, abordando a cultura da negritude com a negritude, mobilizando nossos soldados negros da ciência.

3 O CIRCUITO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO DO COLÉGIO PEDRO II E SEUS DESDOBRAMENTOS: PISA NA TERRA ONDE EU PISEI⁷

Trazendo um lema pautado na ancestralidade negra, o primeiro evento proposto pelo NEAB foi realizado entre outubro e novembro de 2014, proporcionando retorno positivo tanto em relação à adesão dos alunos, quanto pela visibilidade e pelas parcerias externas realizadas a partir dele. Foram 11 dias de atividades, 11 mesas redondas com nomes de ícones do Movimento Negro brasileiro, mais de 40 palestrantes e debatedores, cerca de 60 oficineiros, artistas e contadores de histórias, 2 fotógrafos voluntários, 2 cineastas, 5 cozinheiras e voluntários de dentro e fora da escola.

O plano, traçado a várias mãos, teve como objetivos principais: inserir a comunidade escolar no contexto cultural afro-brasileiro; promover o debate sobre a questão das relações étnicorraciais no Brasil e na Diáspora Africana; viabilizar o protagonismo da pessoa negra no que tange a sua identidade e ancestralidade; conscientização da diversidade cultural existente no país.

As atividades englobaram os seguintes temas envolvendo a Lei 10639/03: o poder público reconhecendo as demandas sociais; a África não é um país; a construção da liberdade religiosa; a desconstrução de estereótipos: mulheres negras nas artes cênicas; educação e território: a questão quilombola; os NEABs e a formação de brasilidade; Ações Afirmativas: educando para os direitos humanos; Lei 10639 hoje: ranços e avanços.

O aprendizado com nossa ancestralidade, como bem prenunciou o tema do evento, nos fez compreender que a circularidade do conhecimento se dá através deles, nossos mais velhos. Cabe transcrever alguns dos muitos que nos deram outros motivos para continuar:

6 Para melhor compreender melhor o movimento social negro brasileiro e sua influência em movimentos internacionais de luta pelos direitos humanos, indicamos Pereira, 2013.

7 Todos os detalhes sobre o Circuito podem ser verificados na página do evento: www.circuitoafrocp2.blogspot.com.br

O núcleo de estudos afro-brasileiros do Colégio Pedro II: histórias de protagonismos negros

Venho parabenizar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Departamento de Pesquisa do Colégio Pedro II através de sua Coordenadora, Alessandra Pio, e à toda sua equipe pelo importante trabalho realizado fazendo o seu melhor no cumprimento da Lei 10.639. [...] Vocês estão fazendo a sua parte. Queremos que as Carolinas do Colégio Pedro II possam mostrar a nossa verdadeira história, pois assim fazendo erradicaremos o racismo em nosso país. Forte abraço! (**Vanda Ferreira** - Coordenadora na Secretaria de Políticas para as Mulheres e militante do movimento negro.)

Gostei demais de ter participado do I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II. Foi uma oportunidade e tanto, de ter contato com estudantes de ensino médio, e com professores da unidade Central, para discutirmos sobre a questão racial na Educação e na Sociedade brasileira. Foi ótimo perceber o nível de organização alcançado pela Comissão de Organização. E também curtir o nível de engajamento e de consciência social a respeito do problema do racismo entre professores e estudantes. Estão tod@s de PARABÉNS! Vocês estão somando com esforços de educadores e estudantes em todo o país. Só assim conseguiremos, de fato, desracializar currículos e procedimentos didáticos, que costumam naturalizar hábitos e conteúdos racistas-raciais. Junt@s - tantas iniciativas e conquistas - estamos contribuindo fortemente para a efetivação de uma Cultura Democrática, gerando mais e mais Justiça social e Cidadania de verdade, em nossa sociedade (**Amauri Pereira Mendes** - Professor da UFRRJ e militante do movimento negro).

O evento ofereceu a oportunidade de valorizar a imagem do homem e da mulher negros, bem como a dos símbolos de uma cultura milenar que habita ainda hoje o nosso cotidiano, fruto de uma resistência histórica. Ao ser mencionada, a arte africana se restringia a apresentação de máscaras africanas ou gravuras de “Rugendas”. A arte e a pessoa negra são apresentadas como exóticos e socialmente excluídos. Aos alunos afrodescendentes era vedada a oportunidade de se ver nas figuras humanas dos pintores clássicos europeus, criando com isso uma baixa autoestima quanto às suas características físicas e sua origem africana (**Alcir Dias** – Professor Aposentado de Desenho do Colégio Pedro II, artista plástico).

O evento se mostrou muito audacioso nas suas proposições. Apresentou uma programação rica e diversificada sob a temática étnicorracial proporcionando uma aproximação entre os diferentes protagonistas desta discussão na sociedade em geral, em particular do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, com o alunado do ensino médio e fundamental do CP II (**Otair Fernandes** - Professor da UFRRJ/Nova Iguaçu e um dos fundadores do Leafro).

Poderia ser breve nos comentários como infelizmente foi breve a minha participação em função de outros compromissos, mas me admirei com o seu esforço e de sua equipe, não só na etapa que participei na Unidade Humaitá como nas que acompanhei pelas redes sociais e comentários de amigos, muitos destes militantes históricos do Movimento Negro. Sei

como é produzir tal evento só contando com a boa vontade dos colegas do Núcleo e da agenda das Unidades, e conseguir realizar um evento deste porte. Espero que o CPII se mire na garra deste Neab para crescer e voltar a ser o colégio de topo no ranking estudantil, como nos tempos em que lá estudei (**Clementino Junior** - Cineasta, Diretor do Cineclube Atlântico Negro. Recebeu a homenagem em nome de sua mãe, Chica Chavier, no *campus* Humaitá II, do qual é ex-aluno).

Como desdobramentos iniciais, tivemos a aproximação dos alunos negros de todos os locais nos quais estivemos. O *campus* Humaitá II, à época de nossa chegada, tinha vivido um episódio de racismo ostensivo, cuja inabilidade da instituição para lidar com o caso havia chocado boa parte dos corpos discente, docente e de técnicos. Vanda Ferreira – depoente supracitada e convidada a palestrar sobre a mulher negra, ao saber do fato – tratou de abordar a questão, falando da necessidade de termos nossas redes de apoio; o representante do *campus* no NEAB e mediador da mesa, professor Osmar Soares, foi um dos que se mobilizou para auxiliar os alunos na organização do que seria o Coletivo Negro do Humaitá.

O *campus* Engenho Novo II já vinha organizando seu coletivo negro com o Fórum Permanente de Discussões, iniciado com a professora Fabiana Peixoto/Português-ENII⁸ e mantido com o auxílio e entusiasmo da professora Máxima Gonçalves/Português-ENII – ambas da equipe de Língua Portuguesa no *campus*.

O “surgimento” de um NEAB com tamanha presença e protagonismo negro aproximou alunos, docentes, responsáveis e outros membros da comunidade escolar. Mas também demandou ações que, lamentavelmente, não tínhamos estrutura para oferecer, tais como a ouvidoria para questões raciais e o laboratório de cotas – reivindicada por alguns candidatos ao cargo de professor em um concurso do Colégio, que alertaram sobre a nota de corte dos concursos, e da auto declaração “suspeita”⁹ – segundo eles – de alguns candidatos.

Outro desdobramento do Circuito foi o “10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (CNPQ-ONU/Mulher)” que a então coordenadora, Alessandra Pio, venceu com a professora Paula Menezes (Sociologia/Humaitá), na categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero. O prêmio de R\$ 10.000,00 (dez mil reais), recebido pelas atividades desenvolvidas no decorrer do Circuito e voltadas ao combate ao racismo e

8 A professora Dra. Fabiana Peixoto de Lima permaneceu no Núcleo até sua posse como professora titular adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia.

9 A Lei de cotas exige apenas uma autodeclaração para que os candidatos concorram às vagas reservadas. A questão colocada por alguns candidatos era a de que os autodeclarados não seriam pretos nem pardos. O Núcleo não pode se manifestar, já que as pessoas não queriam ser expostas, ou prejudicadas, por conta da denúncia.

ao machismo, em prol da valorização da mulher negra – foi depositado na conta do Colégio Pedro II e está vinculado à continuidade das ações previstas no projeto.

Paralelamente ao Circuito acontecia uma mostra de *banners* produzidos por docentes do Colégio sobre os trabalhos produzidos por eles com a questão étnicorracial. A chamada tinha como objetivo geral divulgar e valorizar o trabalho de professores que, mesmo diante das adversidades, colocavam em prática as Diretrizes preconizadas pela Lei nº 10.639/2003 - que alterou a LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Foram expostos 12 banners durante os 11 dias de evento. Infelizmente, por conta da infraestrutura, não foi possível levar a mostra a todos os *campi* I, mas contemplamos Tijuca, Humaitá e a Educação Infantil, em Realengo. Além da mostra, levamos atividades de contação de histórias e Capoeirê – capoeira para crianças – aos pequenos.

O *campus* Tijuca I desdobrou o evento em mais 4 dias, com a história de uma princesa negra, Alafiah. Em Realengo, na Educação Infantil, os eventos mereceram um texto da professora Luciana Monsore/Realengo-EI, que dissertou sobre a peça “Os mil cabelos de Ritinha”, na qual a personagem negra abordava algo caro para a identidade das meninas negras em idade escolar: o cabelo. A autora conclui, em seu trabalho, que:

O I Circuito Cultural Afro-Brasileiro, foi um importante movimento no sentido de discutir o racismo e as diferenças dentro do espaço escolar com docentes e discentes. No caso da Educação Infantil, contribuiu para trazer a tona questões que normalmente são pouco discutidas nesta etapa da Educação Básica, quase sempre por acreditar-se que neste contexto não há racismo, apesar dele estar permeado por relações de poder e hierarquias (MONSORES, 2015, p.28-29).

Sobre o racismo sofrido pelo aluno negro no *campus* Humaitá II, a coordenação do Núcleo, o Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II – representado pelo Grupo de Trabalho Negras e Negros – e o Coletivo Negro do Humaitá elaboraram um ato em frente ao *campus*, para manifestarem a dor e a indignação diante da reação da escola. “Educação, sim! Racismo, não!” foi um ato pacífico, pleno de emoções contidas há tempos pelos alunos que vinham sofrendo opressões seguidas naquele *campus*, mas que não tinham coragem de buscar auxílio, pois se acreditavam sozinhos e se culpabilizavam muitas vezes por “importunar” os outros a falar sobre racismo. Por questões como essa que o professor Dr. Kabengele Munanga afirmou na aula magna de 2014¹⁰ que considera o racismo à brasileira um crime quase perfeito, “pois além de

10 O conteúdo da palestra ministrada pelo professor Dr. Kabengele Munanga, foi disponibilizado pelo

matar de verdade, fisicamente, ele mata pelo silêncio a consciência tanto das vítimas, quanto da sociedade como um todo, brancos e negros”.

O ato “Educação, sim! Racismo, não!” também foi um marco para a existência do NEAB enquanto grupo. A coordenação foi questionada sobre sua participação e, por isso, repreendida pelo gabinete da reitoria; o grupo começou a repensar sua postura, pois alguns não queriam um Núcleo militante, mas acadêmico, voltado para a pesquisa. O posicionamento da coordenação foi tomado como antidemocrático, já que se pensava que deveria ter havido uma reunião para decidir se a coordenadora participaria ou não do evento. A autonomia do NEAB é um quesito controverso, que merece alguns apontamentos.

Dentre os Núcleos que o Colégio mantinha no mesmo período, apenas o NEAB – que ostentava em sua coordenação uma pessoa negra, de pele preta, mulher, técnica e fora da normatividade eurocêntrica abordada anteriormente – era questionado sobre as decisões tomadas pelo grupo. Um pequeno número de participantes afirmava que todas as decisões tomadas ali deveriam ser ratificadas, ou não, por toda a comunidade escolar, segundo eles, para maior transparência nas ações. O que nos deixava intrigados era que essa exigência recaía apenas sobre nós. Em conversa com líderes de outros dois núcleos, constatamos que o NEAB havia sido o único núcleo cuja coordenação havia sido eleita, que mantinha uma agenda de reuniões divulgadas em *site*¹¹ e cujo regimento deveria ser aprovado pelo Conselho Superior.

Sobre as situações enfrentadas pela coordenação do Núcleo, Bento (1995) diria que se sustentam “na resistência do branco em aceitar alguém socialmente considerada subordinada ocupando o comando de outros brancos” (p.484). Referência sobre os estudos que abordam a temática no Brasil, a pesquisadora se dedica até hoje aos estudos sobre branquitude. Segundo a organizadora de “Psicologia Social do Racismo”, quanto mais aumenta o nível de escolaridade do negro, mais a discriminação se revela; trata-se do “negro fora de lugar”.

A Dra. Maria Aparecida ainda nos ajuda a compreender o silêncio que nos impede de enfrentar o racismo, seja no ambiente ainda elitizado e embranquecido do Colégio ou em outras instituições aonde a hierarquia tenha destaque promovendo o estranhamento e o questionamento da capacidade de pessoas negras para ocupar o lugar que ocupam. “Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades

Colégio através do link: [<http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/fev/kabengele.pdf>]. Acesso em: 02/02/2014.

11 A coordenação desenvolveu um blog com as informações do Núcleo, que ainda pode ser acessado: www.neabcp2.blogspot.com.br.

em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual ‘o negro’ aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais explicadas como uma herança negra do período escravocrata” (BENTO, 2012, p. 41).

Para superarmos o racismo devemos ter uma postura de enfrentamento das dificuldades em lidar com tais conflitos. A proposta implantada pela psicóloga e desenvolvida por mais de dez anos à frente dos cursos oferecidos pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – à diversas instituições mostra que é possível educar para relações raciais mais saudáveis (BENTO, 2012a).

4 O NEAB E A FORMAÇÃO PERMANENTE: OS CURSOS DE CULTURA E MITOLOGIA YORUBÁ

Ao longo de décadas, o Colégio Pedro II considerou-se como instituição formadora de gerações de brasileiros que dispunham de um capital cultural herdado da porção europeia de nossa cultura nacional. O departamento de línguas neolatinas chegava mesmo a oferecer aos alunos do *campus* Centro um curso de Mitologia Clássica, como forma de complementar seus conhecimentos sobre a cultura greco-romana, uma vez que o latim fez parte do currículo do Colégio até o fim dos anos 1990. Mesmo após o fim das cadeiras de latim e grego, a mitologia clássica permaneceu sendo ensinada.

A criação de um NEAB no Colégio contribuiu para valorizar conhecimentos outros, até então subalternizados, nas temáticas escolares e relegados à categoria de folclore popular. Nesse sentido, as visões de mundo originadas de matrizes africanas constituíram terreno fértil para a compreensão da cultura dos povos Yorubá-Nagô e, no caso, colaboraram para o entendimento de outras formas de concepção da existência humana.

A experiência mais permanente de caráter formativo relacionada às temáticas correlatas à lei foi a realização do I Curso de Cultura e Mitologia Yorubá do Colégio Pedro II. Inicialmente pensado como um projeto de dedicação exclusiva do professor Arthur para ser um curso destinado exclusivamente aos alunos do *campus* Centro, a proposta, tal qual preconizada pelas diretrizes da lei, se tornou um curso de extensão ao ser estendido aos familiares destes alunos e pessoas da comunidade externa ao Colégio, estabelecendo um diálogo entre a escola, a comunidade e os detentores dos saberes tradicionais.

O curso foi planejado não apenas como uma tentativa de se levar ao aluno do colégio o conhecimento das temáticas referenciadas pela lei, no caso, a cosmovisão dos povos Yorubá-nagô, em sua experiência diaspórica no Brasil. Foi também uma forma de encarar de frente os preconceitos que a temática desperta. Preconceitos esses fundados em uma

visão de mundo eurocentrada e em um evidente sintoma da colonialidade de saberes.

A primeira versão do curso, em 2015 teve uma demanda de 40 alunos, entre membros da comunidade escolar e público externo. Durante cinco meses, em encontros semanais realizados às segundas-feiras, foram abordados diversos aspectos da cultura Yorubá, principalmente aqueles relacionados à sua cosmovisão, aos seus valores éticos, morais e à sua concepção de existência.

Já a segunda versão, em 2016, nos surpreendeu e sinalizou que, de fato, são poucas as instituições que oferecem a oportunidade de formação decolonial¹², pautada tanto no que preconizam as diretrizes mencionadas, quanto na formação de professores multiplicadores de tal conhecimento. Desta vez, uma parceria com a rede municipal de ensino, através do canal “Rio Educa”, despertou o interesse de diversos docentes, elevando a demanda para 878 inscritos¹³. Destes, foram selecionados 80 alunos.

Abrimos o curso com a apresentação do Balé das Yabás¹⁴, em abril. Levamos a turma para conhecer o Museu Afro-Brasil, em São Paulo. Concluímos as atividades em setembro, em uma cerimônia no Salão Nobre do *campus* Centro, na qual se apresentou o Coral *N’Kóòrin Olóòrun*¹⁵, cujo maestro era aluno do curso – Claudécir Francisco, professor de Música no município do Rio de Janeiro, infelizmente veio a falecer semanas depois do evento.

5 UM GRUPO DE PESQUISA! EPARREI, OYÁ!

Percebendo as diferentes dimensões do NEAB, suas diretrizes, sua postura e como isso poderia se afastar de uma proposta acadêmica, a coordenação propôs a formação de um grupo de pesquisa. O nome, dado pela ancestralidade em um momento ímpar – Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnicorraciais e Indígenas, o GEPARREI – é uma homenagem à orixá Iansã, divindade Yorubá patrona das tempestades, mas também da coragem e da sabedoria ancestral feminina.

12 Consideramos formação decolonial a estratégia de resistência epistêmica originada dos aportes teóricos do chamado grupo Modernidade/Colonialidade, que aponta para a construção de uma nova episteme baseada em saberes não europeus (OLIVEIRA, 2015).

13 As inscrições para o curso eram feitas anualmente através formulário específico disponibilizado no blog do curso: [www.yorubacp2.blogspot.com.br]. Atualmente o curso é oferecido diretamente pela Direção de Extensão, em parceria com o NEAB e ministrado pelo professor Arthur Baptista/História - Centro.

14 Para mais informações sobre o grupo, acessem: [http://odia.ig.com.br/diversao/2015-09-19/grupo-usa-mitologia-dos-orixas-para-criar-coreografias-e-oficinas-de-danca.html]

15 “Cantos para Deus”, em linguagem Yorubá. Para maiores informações, acessem: [http://coralnkorinolorum.blogspot.com.br/p/viagen.html].

Com menos de um ano de existência, o grupo de pesquisa já produziu textos sobre as questões raciais no Colégio e fora dele e, no último mês de outubro, realizou o “I Seminário GEPARREI: Tornar-se negro – uma homenagem à Neusa Santos Souza”¹⁶. O evento contou com mais de 60 trabalhos e publicará os melhores, eleitos pela comissão científica. Osmar Soares (Português) e Paula Menezes (Sociologia), ambos do *campus* Humaitá II, lideram o grupo e contam com mais oito pesquisadores, que participaram da organização do evento.

6 CONCLUSÃO

A criação do NEAB do Colégio Pedro II foi fruto da militância de servidores engajados na causa e de pesquisadores da temática, que antes realizavam ações individuais ou incorporavam, por conta própria, os princípios preconizados pela Lei nº 10.639/2003 e que passaram a contar com o apoio institucional e o suporte para a viabilização de seus projetos.

Apesar de dois anos de trabalho, a temática preconizada pela LDB ainda não foi incorporada aos currículos e às práticas pedagógicas do CPPII, tal como a lei normatiza e como nossos alunos negros precisam. No entanto, entendemos que incorporar a discussão acerca da educação para as relações étnicorraciais no cotidiano escolar é tarefa de todos, não apenas dos servidores envolvidos e interessados no tema.

Educar para as relações raciais implica repensar as bases de convivência e a resignificação do fazer educacional, objetivo próprio da escola. A construção de uma sociedade plural e democrática pressupõe o equacionamento da questão racial e o esforço coletivo de indivíduos conscientes de sua negritude ou de sua branquitude.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. **Estudos Feministas**. v. 3, n. 2, p. 479-487, 1995.

_____. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 25-58.

_____. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray;

16 Informações sobre o evento em: www.geparreicp2.blogspot.com.br.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p.147-162.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Programação da Igualdade Racial. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: SEPPIR, 2004a.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

FERRER, Ada. A sociedade escravista cubana e a Revolução Haitiana. **Almanack**, Guarulhos, n. 3, p. 37-53, 1º semestre de 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, Campinas, n. 2, v. 59, p. 32-35, 2007.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 335-349.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MONSORES, Luciana Helena. Educação Infantil e Diferenças: “Os mil cabelos de Ritinha”. **Práticas em Educação Infantil**, v. 1, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; RODRIGUES, Marcelino Euzébio. A Cruz, o Ogó e o Oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. In: FERNANDES,

Ana Paula Cerqueira *et al* (Org.) **Educação e Axé**: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial Milênio, 2015. p. 27-46.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O mundo negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Literatura: a **escrivivência** de uma trajetória em Realengo I

4

GLÓRIA DE MELO TONÁCIO, MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ, ELENA MARTINS INGÁCIO, RACHEL MARIANO PEREIRA E RITA DE CÁSSIA CRUZ RODRIGUES

Resumo: O trabalho se constitui através do diálogo com os estudos empreendidos pelo Grupo de Pesquisa FormAÇÃO na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, desenvolvido a partir do entrecruzamento do texto literário com outros textos, imagéticos ou não, outras linguagens e estéticas, a fim de produzir uma consciência antirracista de olhar a realidade, para além do modelo eurocêntrico dominante. Tomando, então, como referência a *escrivivência*, como “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (Evaristo 2007, p. 20), nosso objetivo, nesse texto, é *escrever* alguns caminhos que temos percorrido e vivenciado na nossa trajetória, como professoras do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, com turmas do primeiro ao quinto ano, com destaque ao ensino de Literatura.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Literatura. Escrivivência.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de pouco mais de três décadas desde a implantação do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, a Literatura vem-se consolidando com uma área imprescindível do currículo, majoritariamente voltada, segundo Tonácio e Pacheco (2008), para a formação do ser-leitor que, em uma relação dialógica com o texto, seja capaz de, a partir dele e de seu contexto, produzir sentidos e conhecimentos sobre a realidade. Em todos os *campi* são desenvolvidas atividades da área de Literatura que possuem uma proposta comum contida no Projeto Político

Pedagógico da instituição em consonância com projetos específicos. É necessário ressaltar o pioneirismo desta proposta, uma vez que o Colégio Pedro II figura como a única instituição pública, até onde se sabe, a oferecer a Literatura no currículo desta etapa da escolarização.

A formação desse ser-leitor, tal como preconizada pela instituição, perpassa fundamentalmente a mediação de experiências estéticas que, para além do hábito e do volume de leitura a serem construídos nos sujeitos, promovam sua criticidade e sentidos de resistência aos padrões estabelecidos. Estrutura-se, portanto, num encadeamento de interrogações que atravessam os limites da mecânica do hábito, rumo ao estabelecimento da leitura como experiência de análise das variadas formas de ser e estar no mundo, para o mundo e com os sujeitos que o integram: como possibilitar o conhecimento e o valor de uma *outra* cultura, para além do modelo eurocêntrico? Como resgatar o acontecimento/experiência, que rasga e dilacera o espaço-tempo vivido e que nos impulsiona para além dele? Em uma ordem inversa ao pensamento dominante, compreendemos a experiência correlata à palavra, ao conto, ou seja, à autoridade. Como pode a autoridade se centrar no poder de narrar/dialogar? Como isso pode se transformar em um acontecimento, em *novidade*, ou seja, em *experiência*? Que caminhos tomar para agir na *contramão* à ordem estabelecida? De que forma a escola pode se contrapor a essa ordem?

Essa busca plena da experiência originou o trabalho relatado a seguir, construído em diálogo com os estudos empreendidos pelo Grupo de Pesquisa Formação, do qual três de nós são integrantes e outra se fez colaboradora. Abordando tanto a generalização dessa proposta na instituição, quanto as suas especificidades neste *campus*, o trabalho se orientou pela perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, desenvolvido a partir do entrecruzamento do texto literário com outros textos, imagéticos ou não, outras linguagens e estéticas, a fim de produzir uma consciência antirracista de olhar a realidade, para além do modelo eurocêntrico dominante.

Falar... narrar para não morrer teve um sentido em comunidades de matrizes africanas e em outras épocas, em diversas culturas. Em outros tempos, o cotidiano, as conversas e os contos narrados nos círculos, ao redor da fogueira ou da mesa de alimentos eram tomados como *experiência*, ou seja, a vida era experienciada e, agora, soa-nos tão estranho.

Tomando, então, como referência a *escrevivência*, como “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2007, p. 20), nosso objetivo, nesse texto, é *escrever* alguns caminhos que temos percorrido e vivenciado na nossa trajetória, como professoras do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

do Colégio Pedro II, no *Campus* Realengo I, com turmas do primeiro ao quinto ano, com destaque especial ao ensino de Literatura.

2 DESENVOLVIMENTO

A Lei 10.639/03 determina a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, devendo ser ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003). Um marco que desafia a educação a desconstruir suas antigas práticas ainda sustentadas numa narrativa centrada no negro escravo, submisso e submetido ao poderio branco europeu, este sim, principal referência da formação da cultura brasileira, restando aos povos africanos a subalternidade da história. Com esta Lei, não só o ensino de História, mas todas as áreas do currículo são provocadas a revisitar seus conceitos, memórias, fundamentos e práticas, no sentido de promoverem o justo resgate da importância do negro na constituição do conhecimento sobre a cultura brasileira, sendo, portanto, a Literatura, um dos alvos preferenciais deste desafio, que ganha novas proporções a partir da implantação desta disciplina num *campus* novo, recém-inaugurado no Colégio, o que o torna duplamente instigante e, por isso, ainda mais motivador.

Tratava-se de uma iniciativa até então inédita do Colégio de expansão para a Zona Oeste da cidade, constituindo lar no bairro de Realengo. Iniciado em 2004 com a inauguração da Unidade Escolar Realengo, mais tarde, *Campus* Realengo II, o projeto culmina com a inauguração do *Campus* Realengo I, já em 2010.

Há pouco transferida para aquele *campus*, a primeira autora deste trabalho já acumulava vasta experiência na área de Literatura em outras passagens pelo Colégio. Eis que o ano de 2013 marca, portanto, seu retorno à área e a construção do trabalho aqui relatado.

2.1 *Campus* Realengo I e o trabalho de Literatura

Trata-se de um trabalho estruturado sob o viés de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como objetivo o resgate das potencialidades da Literatura, priorizando seu caráter estético e sua condição polifônico-dialógica. Tendo como finalidade o combate ao racismo, não apenas por uma incursão lógico-racional, mas, principalmente, através da exploração de outras possibilidades de apropriação-

percepção da realidade como: emoção, criatividade, intuição, sensações, além do aspecto lúdico e interativo. Neste sentido, a preocupação com a construção do trabalho iniciou-se não só pelo planejamento e execução das atividades de Literatura, mas também pela ambientação do espaço da sala de aula. E, foi pensando a relação dos sujeitos envolvidos com esse ambiente e as diferentes relações interpessoais realizadas ali, que forma e conteúdo se complementaram de maneira coerente na construção desse outro *olhar*. Assim, em sala, ficavam disponíveis objetos, artefatos de diferentes culturas, diversos mapas, como o do continente africano com suas diferentes culturas, etnias e línguas, imagens, cartazes com figuras de vestimentas, turbantes, espelhos e livros, entre outros, já que:

Não é só o texto literário que está em questão, mas tudo, desde o ambiente da sala, a relação professor-aluno, a cumplicidade estabelecida nessa relação e as atividades propostas, contribui para a elaboração de um “texto” a ser lido, reescrito e modificado sob diferentes olhares. Nesse contexto, (...) a literatura é o centro da questão, mas não uma literatura enquadrada nos paradigmas estruturalistas e instrumentais, que muitas vezes regem o uso da língua na escola, mas uma literatura que exige um leitor coautor, que permita o preenchimento de lacunas e a existência de possíveis digressões, que solicite atenção e raciocínio agudos para ler inclusive o que ‘não está escrito’ e para fugir aos padrões estereotipados (PACHECO, 2002).

Afinal,

A ornamentação da sala, a disposição das carteiras, a existência de um espaço com almofadas [e esteiras] propiciando o aconchego, o toque, a proximidade, a troca de olhares, um ambiente composto por reproduções de obras-de-arte de diferentes origens e épocas e, sobretudo, a existência de muitos livros disponíveis para manuseio (...). Em tudo há uma preocupação estética com o fim de impregnar os sentidos do sujeito, desautomatizar seu olhar, desviesá-lo, permitir que se elabore uma possibilidade criativa e sensível de relação com o espaço escolar. (...) Infância e Literatura estão intimamente ligadas no que se refere à forma de pensar e expressar o mundo: pelo inusitado, estético e sensível. (TONÁCIO; PACHECO, 2008, p.289)

O trabalho no *Campus* Realengo I se estrutura anualmente a partir projetos trimestrais ou semestrais que envolvem todas as disciplinas do Núcleo Comum e Atividades. Os temas são escolhidos e debatidos coletivamente, tendo objetivos construídos para cada área, explorando o tema central em diálogo com suas especificidades curriculares e metodológicas em consonância com as afinidades da área e o tema. Um exemplo desse trabalho é o “Projeto Carnaval”, sempre desenvolvido no início do ano letivo no nosso *Campus*.

Assim, com vistas a um trabalho sob o enfoque da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a equipe de Literatura propôs desenvolver com todas as séries/anos, além da história do carnaval, o resgate de marchinhas, conhecidas ou não, o protagonismo de compositores negros ligados à história das marchinhas, do samba e de outros estilos musicais pouco conhecidos, como o maxixe (Paulo da Portela, Chiquinha Gonzaga, Jackson do Pandeiro, dentre outros) e a relação entre a resistência da negritude brasileira com esse movimento cultural, a citar a figura icônica de Tia Ciata.

Para o primeiro ano, nossa proposta foi priorizar a narrativa oral, como parlandas, contos populares, trava-línguas, cantigas de toda, acalantos e outros textos que tratam da produção cultural eminentemente popular. Foram realizadas rodas de histórias com pequenas dramatizações, utilizando fantoches, máscaras confeccionadas pelos alunos e alunas e outros. Foram apresentados de modo primordial autores e autoras que tomam por tema a ancestralidade negra e buscam diálogo com tais estéticas na ilustração, como Andrade (1987; 2004); Machado (1998); Almeida (2003). Muitas dessas histórias possuem como temática os medos, desejos, sonhos, problemáticas relacionadas à criança negra, sua cor, seu corpo e seu cabelo, a exemplo do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”.

Já no segundo ano, o trabalho teve início com a abordagem da cultura indígena, a partir da apresentação de autores e personalidades indígenas, como Daniel Munduruku, sendo proporcionadas vivências variadas: brincadeiras, apresentação de fragmentos de documentários, hábitos e animações, vídeo “Pajerama”¹ entre outros.

Em seguida, foram abordadas as diferentes versões de contos de fada e suas releituras (FILHO, 2000), a partir das quais discutimos as diversas representações de reis, rainhas, príncipes e princesas, para além do modelo eurocêntrico, com imagens e vídeos, de modo a que as crianças pudessem construir novas referências, diferentes dos modelos já conhecidos e estereotipados pela mídia (FILHO, 2000; ANTÔNIO, 2011).

No terceiro ano, ainda na busca da construção de uma *outra* estética, priorizamos o conhecimento da Mitologia Afro-brasileira (ANDRADE, 2000; 2002; PRANDI, 2001; 2002; 2011; BRÁZ; DANSÁ, 2001), objetivando a “desconstrução de estereótipos”, de estigmas advindos de um olhar preconceituoso e excludente com as origens e heranças africanas, assim como as histórias, a cultura, a religiosidade e a cor. Realizamos, principalmente, a leitura de algumas reuniões dos *odus* africanos presentes no livro infanto-juvenil “Os Príncipes do Destino - Histórias da Mitologia Afro-Brasileira” de

1 Animação, do ano de 2008, produzida em São Paulo, Brasil e dirigida por Leonardo Cadaval. Sinopse: Um índio é pego numa torrente de experiências estranhas, revelando mistérios de tempo e espaço. Cf. <http://portacurtas.org.br/filme/?name=pajerama>. Acesso em: 20/07/2015.

Reginaldo Prandi.

Cabe destacar algumas questões suscitadas no trabalho com esse livro. Foram lidas algumas reuniões dos *odus*, sem exibirmos as imagens do livro. Trabalhamos somente a contação das histórias dos príncipes africanos, visando perceber quais seriam as reações dos alunos a partir de tais narrativas. Ao final da contação, solicitamos aos alunos que fizessem a ilustração dos príncipes, de modo livre, sem lhes apresentar referências além da história contada. E, mesmo após a leitura dos capítulos do livro, de conversarmos previamente sobre suas representações de reis e rainhas e sobre o continente africano e suas características, as produções deram conta de “príncipes europeizados”, de pele clara, usando coroas de padrão europeu e vivendo em castelos, para de fato, caracterizá-los como príncipes.

Diante deste resultado, problematizamos tais representações, relembremos as histórias relacionando-as com as características do continente africano, seus ícones e objetos arquetípicos. Alguns alunos “recoloriram” seus desenhos, mudando da convencionalizada “cor de pele” para os tons de marrom, mas sem alterar os estereótipos.

Nas aulas seguintes, intensificamos a abordagem sobre o continente africano, suas características e culturas por meio de textos informativos, slides e contos, como o de Andrade (2002). A imagem e a estética dos *odus* começaram a surgir, assim como suas características. As crianças foram aos poucos abandonando os comentários depreciativos, familiarizando-se com as imagens projetadas ou trazidas em pôsteres para observação, começando a compreender a diversidade cultural expressa nas vestimentas, línguas, nomes, modos de vida e outros. Assim, os príncipes africanos foram ganhando outras formas e estéticas.

A partir destas discussões, geradas pelas histórias dos *odus* e por outras narrativas de origem africana (PRANDI, 2001; 2002; ANDRADE, 2000; BRÁZ e DANSA, 2001), organizamos com os alunos a “Oficina de Objetos da África”, objetivando incentivar a percepção da influência deste continente para a cultura brasileira. Foi solicitado que trouxessem para a aula de Literatura objetos identificados com a África, tais como: roupas, acessórios, bijuterias e outros artefatos que remetessem àquela cultura. Surpreendeu-nos, cabe destacar, a quantidade de alunos e alunas que contribuíram com itens para a oficina.

Todo o trabalho desenvolvido com o terceiro ano dedicou-se a promover uma descentralização das narrativas de vertente ocidental, cedendo lugar ao questionamento da marginalização de elementos constitutivos da cultura africana, como sua religiosidade, seu sagrado e sua estética.

Trabalhamos, ainda, a estética africana na construção e desenvolvimento da

“Oficina de Turbantes”, que consistiu numa tentativa de problematização das imagens e estereótipos advindos do senso comum, buscando a ruptura das concepções do “feio” e da “coisa de macumba” (DIAZ; TONÁCIO, 2014). As histórias lidas foram entrecruzadas com filmes como “Kirikou e a Feiticeira”² “Kirikou e os Animais Selvagens”³, em que foram discutidos valores, sentidos e sensações despertados pelos filmes. Por fim, foi proposta a representação das personagens principais, a partir do contorno do próprio corpo das crianças.

A importância deste trabalho residiu exatamente no reconhecimento da nossa diversidade cultural, hibridizada por outras origens e religiosidades. Crianças candomblecistas, por exemplo, reconheciam-se nas histórias, nos valores e sentidos apreendidos das reflexões. O reconhecer-se numa história que, talvez, durante toda a vida escolar seja silenciada e negligenciada faz com que os ecos dos emudecidos comecem a ecoar (BENJAMIN, 1975).

Já com os quarto e quinto anos, as reflexões firmaram-se em torno da situação e da condição do negro na sociedade brasileira. Para tanto, lhes foi apresentada uma variedade de autores afro-brasileiros, como Machado de Assis, em diversos suportes, desde livros até vídeos e áudios, como curtas-metragens, episódios de programas de TV e músicas, com destaque para “Vista minha pele”; “Cores & Botas”; “Uólace e João Vitor” – Cidade dos Homens.

Levamos ao espaço da aula de Literatura o movimento funk, como manifestação cultural de origem periférica, a ser conhecida e discutida como tal, a partir da análise de letras que retratam o cotidiano carioca nos morros e favelas e as mazelas atravessadas por sua população, como o “Rap da Felicidade, de Cidinho e Doca e o “Rap do Silva”, de Pablo Botini, gravado originalmente pelo Mc Bob Rum. Foram ainda discutidos textos informativos sobre esse movimento cultural, relacionando-os com a situação da Cidade do Rio de Janeiro e seus bairros, exaltando sua beleza, seu caos e suas contradições.

Ainda na vertente das manifestações culturais de origem afro-brasileiras,

2 Longa-metragem, animação franco-belga de 1998 dirigido por Michel Ocelot. Retrata uma lenda africana, em que um recém-nascido superdotado que sabe falar, andar e correr muito rápido se incumbem de salvar a sua aldeia de Karabá, uma feiticeira terrível que deu fim a todos os guerreiros da aldeia, secou a sua fonte d'água e roubou todo o ouro das mulheres. Kiriku é tratado de forma ambígua pelas pessoas de sua aldeia, por ser um bebê, é desprezado pelos mais velhos quando tenta ajudá-los, porém, quando realiza atos heróicos, suas façanhas são muito comemoradas, embora logo em seguida voltem a desprezá-lo. Apenas a sua mãe lhe trata de acordo com sua inteligência. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-18446/>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

3 Sequência de “Kirikou e a Feiticeira” (1998), desenho animado de 2005, dirigido por Michel Ocelot e Bénédicte Galup. A animação retoma a história do minúsculo menino africano Kirikou, mais uma vez enfrentando a terrível feiticeira Karabá, que ameaça a sobrevivência de sua aldeia. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-57948/>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

trouxemos o samba para a discussão, no contexto do “Projeto 450 anos do Rio de Janeiro” desenvolvido em toda a as áreas. Foram analisadas músicas como “O meu lugar”, de Arlindo Cruz; “Quem é ela?”, de Zeca Pagodinho e Dudu Nobre, numa reflexão sobre os pontos positivos e negativos do subúrbio carioca e suas comunidades.

Outro enfoque foi dado às capas de revistas e propagandas impressas nacionais e estrangeiras. Nosso objetivo principal foi a discussão do negro (e sua ausência) na mídia e no marketing, bem como o flagrante processo de embranquecimento de personalidades negras no Brasil e no exterior. Para esta análise, utilizamos a propaganda da Caixa Econômica Federal que, numa primeira versão apresenta como protagonista Machado de Assis, representado por um ator branco. A “correção” desta representação se deu a partir de manifestações dos movimentos sociais reivindicatórios identificados com o compromisso antirracista e pela SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), apoiados por familiares do escritor, que denunciaram o racismo expresso naquela peça comercial. Uma nova versão foi apresentada, em seguida, com o protagonista devidamente representado por um ator negro, precedida por um pedido de desculpas à comunidade negra do Brasil. Foram analisadas, também, as propagandas com a modelo Lupita e outros artistas negros. Demos, ainda, continuidade ao conhecimento literário produzido pelas culturas e mitologias africanas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03 tornou obrigatória no currículo oficial de todas as redes de ensino a inserção da “história e cultura afro-brasileira”, em especial, nas áreas de Literatura, História Brasileira e Educação Artística, nos possibilitando um trabalho sistemático que envolve discutir e refletir sobre muitas questões antes “invisibilizadas” e “escovar a história a contrapelo”, como nos sugere Benjamin (1975).

O trabalho desenvolvido no *Campus Realengo I*, no ensino de Literatura, constitui uma série de atividades que não se configuram, ainda, em um projeto delineado, mas em experimentações que vislumbram a construção de um *outro* olhar, ou seja, uma *outra* estética sobre a realidade fundada na compreensão de que uma “(...) nova consciência cultural e criadora dos textos literários [somente é possível] em um mundo ativamente plurilinguístico, **que se tornou irremediavelmente assim de uma vez por todas**” (BAKHTIN, 1993, p. 404, grifo nosso).

A diversidade cultural, bem como o preconceito e a discriminação racial presentes na realidade brasileira precisam se estabelecer como nossos focos de atenção, uma vez que restam ocultados por uma ideologia dominante que encontra sustento no “Mito

da Democracia Racial”⁴, que cria uma cortina de fumaça, camuflando o preconceito racial existente em nosso país.

Como Fernandes (1972, 2003), acreditamos que não existe democracia racial no Brasil, mas uma ideologia falaciosa que procura ocultar a face racista da dominação de classes praticada pelas elites burguesas brasileiras. Concordamos com Munanga (1998), ao afirmar que:

É impossível legislar contra os preconceitos porque eles são invisíveis. Não se pode fazer as leis para lutar contra um preconceito. Fazem-se as leis para lutar contra os comportamentos discriminatórios concretos. Isto significa que o subsolo infernal do preconceito racial escapa, por princípios, ao tipo jurídico político da ação antirracista. É na estrutura profunda do imaginário racizante que está o problema. Nós não temos instrumentos para atingir as profundezas dessa estrutura, a não ser talvez indiretamente, através da educação. (...) O preconceito não é o problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia. Por isso a educação é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo, mas não é o único, porque o racismo é, antes de mais nada, uma ideologia e não se corrige a ideologia simplesmente pela educação. Pode-se, entretanto, trabalhando com os jovens, potencializar a personalidade, dar elementos para que eles possam reagir contra o racismo (MUNANGA, 1998, p. 48).

Nesse sentido, enalteçemos o potencial de uma educação literária vinculada aos princípios de uma educação para as relações étnico-raciais, que nos permita identificar e compreender os discursos e práticas racistas que nos atravessam cotidianamente, a fim de combatê-los. Para isso, é necessário nos posicionarmos na contra hegemonia da grande mídia e cultura de massas, que nos impõem seus padrões excludentes e preconceituosos, revestidos das sutilezas maledicentes de uma suposta democracia racial.

Literatura está, em nossa compreensão, inescapavelmente ligada à infância naquilo que se refere à criação de oportunidades de exercício crítico e reflexivo quanto às formas de pensar, enxergar e expressar o mundo a partir do estético, do sensível.

4 A partir da obra *Casa-Grande & Senzala* (FREYRE, 2006) foi delineado o conceito de “democracia racial”. Nessa obra, o autor defendeu a ideia de que havia relações estreitas entre senhores e escravos, mesmo antes da emancipação legal dada pela Lei Áurea (1888). Para ele, o colonialismo português foi benéfico, impedindo o surgimento de categorias raciais rígidas. Com isso, ocorreu a miscigenação continuada entre as três raças (ameríndios, os descendentes de escravos africanos e brancos). Embora Freyre jamais tenha usado esse termo nesse trabalho, ele passou a adotá-lo em publicações posteriores, ocorrendo, então, uma popularização dessa teoria. O argumento é de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial. Isso porque, não é possível definir com exatidão à qual raça uma pessoa pertença. Os próprios indivíduos não são capazes de se definirem. Desse modo, ocorre certa mobilidade social. Para Florestan Fernandes tal conceito é um mito e serve para obscurecer a realidade do racismo. É o “preconceito de não ter preconceitos”. Com isso, há uma ausência do Estado no combate à discriminação racial, já que acredita-se na não existência do racismo. Cf. Fernandes (1972; 2003); Freyre (2006) e estudos atuais como o de Kem (2014).

Assim, entendemos que nesta interface se nos apresentam caminhos possíveis para a potencialização de sentidos e significados que construam uma consciência capaz de valorizar nossa cultura afro-brasileira, sua ancestralidade e seu conhecimento.

O desenvolvimento deste trabalho, oportunizado e apoiado pela equipe pedagógica do *Campus* Realengo I, naquele momento, resultou em importantes derivas e aprofundamentos no âmbito do Grupo de Pesquisas Formação, que esteve presente em outros espaços de nosso Colégio, e fora dele, divulgando a importância e enfatizando a urgência e necessidade de trabalhos neste viés. Foram vivências, oficinas e palestras em que este grupo pôde ampliar seus pares de interlocução e contribuir para a efetivação destas experiências em outros espaços educacionais. Nossa satisfação se expressa, não só, com o sucesso das experiências empreendidas em nosso *Campus*, mas com a constatação da abertura e receptividade que encontrou quando apresentado nas inúmeras ocasiões em que isto ocorreu.

Assim, é com satisfação que atestamos no nosso “Velho Novo Pedro II”, palco destas e de tantas experimentações pioneiras, um caminhar que ratifica sua posição de excelência, colocando-se na dianteira de importantes processos de transformação social, protagonizados por uma equipe atenta e disposta à oxigenação e renovação de suas práticas, incorporando cada vez mais novos referenciais e princípios de atuação que promovam a superação de desigualdades e apontem para a melhoria da Educação do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

ANTÔNIO, Luis. **Uma princesa nada boba**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estética e de literatura**. 3.ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1928-30].

BARBOSA, Rogério Andrade. **Bichos da África 1, 2 e 3, 4**. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

_____. **Como as histórias se espalharam pelo mundo**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2002.

_____. **Contos africanos para crianças brasileiras.** Rio de Janeiro: Paulinas, 2004.

_____. **Duula, a mulher canibal:** um conto africano. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1975.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

BRAZ, Júlio Emílio e DANZA, Salmo. **Lendas Negras.** São Paulo: FTD, 2001.

DIAZ, Mariane Del Carmen e TONÁCIO, Glória de Melo. **“Os príncipes do destino” e afrobrasilidade presentes na sala de aula:** a literatura e as experimentações. Anais do I Seminário de Arte, Educação e Culturas do Espaço Cultural do Colégio Pedro II: tramas para reencantar o mundo, realizado de 22 a 24/10/2014.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Negro no Mundo dos Brancos.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza, 2006.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Marcos Antônio Alexandre (org). **Representações performáticas brasileiras:** teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os Sete Gigantes.** Rio de Janeiro: Paulinas, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006. [1933]

KEM, Gustavo da Silva. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: o debate em torno da democracia racial no Brasil. **Revista Historiador**, ano 6, n. 6, p. 82-92, jan. 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o racismo. **Estudos & Pesquisas**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 43-67, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. “Escrevivências”: rastros biográficos em Becos da memória, de Conceição Evaristo. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, v. 17-b, dez. 2009.

PACHECO, Patrícia da Silva. **Proposta pedagógica de literatura**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2002. (mimeo)

PRANTI, Reginaldo. **Ifá, o adivinho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

_____. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Os príncipes do destino**: histórias da mitologia afro-brasileira. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROSA, Renato Adriano. **Resenha do curta-metragem “Cores e Botas”**. Curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos. São Paulo, 2012. (mimeo)

TONÁCIO, Glória de Melo; e PACHECO, Patrícia da Silva. A literatura nas séries iniciais no Colégio Pedro II: dialogismo e estética na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação da UFRJ**, v. 3, n. 6, 2008.

Quem traz na pele essa marca: considerações sobre a inserção de estudantes afrodescendentes em uma escola tradicional.

BEATRIZ DA SILVA AMARO DE CASTRO HERMES, LUANNA MONTEIRO RODRIGUES,
PAULO ROBERTO VAUGHON SANTANA E ROGERIO MENDES DE LIMA

Resumo: O reconhecimento, ainda que parcial, de que o Brasil é um país onde o racismo é parte da vida cotidiana da população negra, é resultado da luta histórica de movimentos negros e outros segmentos da sociedade na denúncia de que a desigualdade racial está na base dos diversos problemas sociais detectados em nossa sociedade. O presente artigo procura apresentar e refletir sobre o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Colégio Pedro II e que teve como objetivo identificar as condições e a trajetória de estudantes negros no interior da instituição. Os resultados obtidos se por um lado, confirmam que o racismo tem consequências significativas sobre a trajetória de negras e negros dentro e fora da escola, também nos permite perceber que a resistência contra o racismo e a luta pelos seus direitos aponta para um cenário de novas possibilidades na busca por novas percepções e práticas no que se refere à questão racial no Brasil.

Palavras-chave: Racismo. Desigualdade racial. Estudantes negros. Colégio Pedro II

1 INTRODUÇÃO

Começamos esse artigo com um breve e importante esclarecimento. Essa é uma pesquisa realizada por muitas mentes e mãos em um percurso que foi sendo traçado e moldado pelas vicissitudes da realidade cotidiana de uma escola e de uma sociedade em transformação, onde estudantes negras e negros vão se descobrindo parte de uma história que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Onde as múltiplas diferenças em suas trajetórias e a diversidade de suas origens e identidades não obscurece o fato

de que partilham experiências e marcas que os aproximam, e que quando percebidas, fazem da prática cotidiana uma nova forma de enfrentamento do que por tanto tempo foi silenciado: a constatação de que o racismo é marca constitutiva do passado e do presente de nossa sociedade.

Os anos 2000 marcam a ampliação dos estudos sobre a questão racial no Brasil. De pesquisas acadêmicas de diversas naturezas e campos à consolidação de dados oficiais sobre a população negra, passando por inúmeros projetos de resgate e valorização da história e cultura afro-brasileiras, o que se observa é uma multiplicidade de ações que busca retirar das sombras ou do canto da história a população negra.

Uma parcela desses estudos tem como foco de análise a escola. É nesse campo que se insere o projeto *Quem Traz na Pele essa Marca: trajetórias de afrodescendentes em instituições de ensino do Rio de Janeiro*¹. Esse projeto teve como objetivo principal avaliar a trajetória de estudantes negras e negros do Colégio Pedro II, *campus* Realengo II. Dois elementos são determinantes para a escolha feita. O primeiro, a constatação por diferentes pesquisas de que a questão racial no Brasil é fundamental para a compreensão das relações sociais em nossa sociedade. O segundo elemento, dimensionar o alcance das políticas públicas que visam combater as diferentes formas de desigualdade presentes na sociedade brasileira.

O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa realizada pelos autores em suas particularidades e descobertas, ao mesmo tempo em que refletimos sobre a questão racial no Brasil e na escola. Para isso, dividimos este texto em três seções. A primeira delas procura embasar teoricamente as reflexões feitas na pesquisa com algumas considerações sobre a questão racial no Brasil. Num segundo momento, discutimos a questão racial na escola, em especial no Colégio Pedro II, uma escola tradicional do Rio de Janeiro, e na terceira parte deste artigo, apresentamos a pesquisa, o caminho percorrido, suas conclusões e possibilidades.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

Os estudos sobre a questão racial no Brasil, ainda que tenham ampliado sua visibilidade nos anos 2000, principalmente após a promulgação da Lei 10. 639/2003, remontam ao século passado. Ainda que somente em 1996 o Estado brasileiro tenha reconhecido oficialmente a existência de racismo no Brasil, intelectuais de diversas matrizes e perspectivas, boa parte deles negras e negros, já debatiam e teorizavam sobre o tema.

¹ O projeto recebeu financiamento da FAPERJ para aquisição de materiais e equipamentos e da PROPGEPEC/CP2, através da diretoria de pesquisa para fomento de bolsas para estudantes envolvidos na pesquisa.

Quando observados em seu conjunto, esses estudos, e os mais recentes, tornam possível perceber que o racismo no Brasil, longe de ser uma ação individual é uma questão de dominação ideológica. Sua persistência, mesmo em um contexto em que a legislação criminaliza e combate práticas racistas, indica que suas bases estão profundamente enraizadas nas práticas cotidianas. Essa dominação possui bases objetivas e subjetivas que se articulam e ajudam a explicar os fatos e os índices de desigualdade racial em nossa sociedade.

Lima (2015) afirma que do ponto de vista material, a negação das condições para que a população negra possa disputar, em condições mínimas de igualdade, as posições sociais dentro de nossa sociedade é combinada com um processo de descaracterização e subordinação identitária dessas populações, conduzido por diferentes instituições sociais. Um exemplo dessa estratégia é encontrado no processo de urbanização da cidade do Rio de Janeiro. Costa Pinto (1998) afirma que há uma relação direta entre os processos de modernização da cidade e os atos discriminatórios e segregacionistas contra a população negra na primeira metade do século XX. Leite (2016) denuncia a opressão do Estado que ainda opera mecanismos de discriminação e segregação da população negra.

Outro exemplo dessa dominação está no que Oliveira (2012, p. 109) oportunamente chama de “ideia equivocada na História oficial”, que procurou apresentar a população negra como submissa e desorganizada, incapaz de resistir e lutar contra as múltiplas formas de discriminação, segregação e preconceito impostos pelo Estado e pelas elites dominantes. De modo resumido, descortinam-se dois quadros: de um lado, um cenário no qual negras e negros são simultaneamente atingidos pelos piores indicadores sociais – são as maiores vítimas de homicídios, possuem os piores resultados de renda e escolaridade, moram nas regiões com maior vulnerabilidade social, tem menos acesso aos bens culturais, etc.² – e pela dominação ideológica – esquecimento de sua história coletiva que implica negação ou subordinação de suas práticas culturais, em especial as de valor acadêmico e as manifestações religiosas de matriz africana.

Por outro lado, crescem exponencialmente as formas de resistência e luta contra o racismo e a dominação racial. Estudantes, movimentos sociais e culturais e diferentes produções acadêmicas e artísticas vêm denunciando o racismo como instrumento de manutenção dos privilégios de uma minoria e buscando ressignificar, em práticas e saberes, o significado do ser negro e negra na sociedade brasileira.

2 Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, por exemplo, ser jovem negro significa ter em média 2,5 mais chances de ser morto do que ser jovem branco. Além disso, os últimos levantamentos revelam que 60% dos presos são negros ou pardos, 79,4% de pessoas analfabetas são negras; 62% das crianças que estão fora da escola são negras; em média a renda de negros é 40% menor que a de brancos.

É importante entender que para além das particularidades do caso brasileiro, o racismo deve ser compreendido como parte de um processo amplo que é descrito pelo conceito de colonialidade. Para Torres apud Oliveira (2012, p. 49), a colonialidade:

Se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, (...) refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial, a ideia de raça. (...) A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos (...). Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Nessa perspectiva, se estabelece uma relação direta entre a dominação cultural e o racismo cotidiano. A luta contra o racismo significa ao mesmo tempo denunciar o eurocentrismo que permeia a estrutura social da qual fazemos parte e que se constitui em ferramenta fundamental para a manutenção das desigualdades raciais no imaginário social. O desafio é demonstrar para a população negra que assumir a identidade negra não é assumir a dominação ou a subalternidade, mas insurgir-se contra ela.

Fanon (2008) denuncia as dificuldades do se constituir negro em uma sociedade em que ser branco, e portanto, não ser negro, é sinônimo de ser humano. Desse modo, em muitos casos, negar tudo aquilo que está relacionado à identidade negra tornou-se uma alternativa de defesa contra as injúrias raciais ou uma forma de tentar abrandar as consequências do racismo cotidiano no Brasil.

Contudo, a maneira como somos identificados socialmente também influencia na forma como nos identificamos perante o mundo. Nogueira (2007) denomina preconceito de marca, o modo como a caracterização e a subalternização da população negra é praticada no Brasil. Nesse caso,

O limiar entre o *tipo* que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função dos característicos de quem observa como dos de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência etc.) de quem observa em relação a quem está sendo identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem (NOGUEIRA, 2007, p. 293).

Logo, mesmo que um indivíduo negro não se identifique como tal, os demais membros e instituições sociais como Estado, escola e polícia ainda podem considerá-

lo negro. Sendo assim, o racismo de marca acaba por criar um vazio existencial, já que mesmo que algumas pessoas sejam menos próximas do fenótipo negro, elas vivenciam e compartilham experiências e trajetórias semelhantes às daquelas dos indivíduos mais próximos desse fenótipo. Consequentemente, a pigmentação da pele desenvolve uma generalização que causa exclusão, pois o indivíduo não é nem reconhecido como negro pelos negros nem como branco pelos brancos. Por conta de sua importância na formação, o espaço social onde essa influência é mais duradoura é a escola.

3 A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA: ENTRE CONQUISTAS, DILEMAS E SILÊNCIOS

De muitas formas a escola enquanto instituição é responsável pela construção, difusão e manutenção das desigualdades raciais. Em pesquisa que resultou em sua tese de doutorado Gomes (2003, p. 173) identificou que:

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético.

O cotidiano escolar colabora na construção (ou negação) da identidade negra pelos sujeitos. O uso das máscaras de que fala Fanon (2008), muitas vezes é resultado da experiência negativa vivida na escola. Gomes (2003) alerta ainda que o aumento da aceitação dos sujeitos negros na escola não significa necessariamente uma aceitação de suas identidades e estéticas negras. Em muitos casos, é a descaracterização dos traços da negritude que amplia a inclusão desses indivíduos. Nesse aspecto, a autora reflete que não é necessariamente na escola que as mudanças nas representações sobre o negro têm-se originado:

Essa transformação, sem dúvida, não se dá por honra e glória da educação escolar. Se pesquisarmos mais a fundo, encontraremos a ação da comunidade negra organizada em movimentos sociais, dos grupos culturais negros, das comunidades-terreiro como partes importantes no processo de denúncia contra o racismo e de afirmação da identidade negra (GOMES, 2003, p. 175).

É fato que o modelo de escola predominante no Brasil durante décadas desconsiderou a realidade, as tradições e o conhecimento produzidos pela população negra. Carvalho (2005) realizou um estudo que refletiu a postura histórica da escola

diante das origens de seus estudantes. Nesse trabalho, a autora demonstra como as definições de bom e mau desempenho escolar em uma escola de primeiro segmento eram relacionadas à origem racial dos/das estudantes.

Oliveira e Candau (2010) alertam para as possibilidades de mudança desse quadro a partir de dois caminhos paralelos. O primeiro deles, a mudança na legislação educacional gerada pela ação dos movimentos negros e que resulta na promulgação da Lei 10.639/2003. Como consequência da implementação dessa lei, há a produção de diversos materiais didáticos e paradidáticos que têm como foco a difusão de outro olhar sobre a história e cultura afro-brasileiras.

Porém, ambos ressaltam que uma possível mudança efetiva no modo como a escola trata a questão racial no Brasil depende de outro movimento, que constitui o segundo caminho do qual falamos. Para eles,

Apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêtricos para o reconhecimento social e cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36-37).

Nesse sentido, eles propõem a crítica do racismo epistêmico que se caracteriza por considerar “os conhecimentos não ocidentais como inferiores” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.37). Esse caminho significa um rompimento com um modelo pedagógico onde as práticas e saberes não europeus são vistos como secundários ou hierarquicamente inferiores. Entendemos que boa parte das tensões que observamos no espaço escolar nos últimos tempos estão centradas na quebra desse paradigma tão consolidado em nossas ações cotidianas.

Como o Colégio Pedro II (CP2), instituição de 180 anos, se insere nesse processo? De que modo, as transformações em curso na escola ajudam a compreender o contexto e as reflexões propostas pela pesquisa? De modo resumido, indicamos que os anos 2000 significaram para o CP2 a construção de uma nova e complexa trajetória. No que tange às questões levantadas por essa pesquisa, são mais relevantes, o projeto de expansão da escola e a adoção das cotas³.

A partir de 2004, o Colégio Pedro II iniciou um projeto de expansão que culminou com a chegada da instituição ao bairro de Realengo na zona oeste da cidade

3 Considerando que outros textos da coleção irão tratar da história do Colégio não vemos necessidade de um detalhamento de sua trajetória.

do Rio de Janeiro e nos municípios de Caxias e Niterói na região metropolitana. Essa nova configuração além de aumentar exponencialmente o número de estudantes matriculados, amplia no colégio a presença de segmentos sociais pouco representativos na escola, entre eles estudantes negras e negros.

A partir de 2012, com a Lei 12.711/2012 que regulamenta a política de cotas raciais nos institutos federais de educação, condição que o CP2 passou a ter a partir de 2008, torna-se oficial a política de inclusão de afrodescendentes na escola.

Bastos (2015) alerta que a discriminação racial na escola nem sempre é explicitada, e mesmo quando isso ocorre, há uma resistência da comunidade escolar em discutir esse tema. Como afirma a autora:

Embora avanços tenham ocorridos nas últimas décadas, no que se refere ao acesso a uma escolarização, ainda há muito o que se corrigir afim de se promover igualdade de oportunidades às populações historicamente discriminadas e o combate às diferentes formas de discriminação (BASTOS, 2015, p. 26).

Obviamente que a realidade do CP2 não é diferente de outras escolas. Mais que isso, por ser considerada uma escola de excelência (nos sentidos atribuídos ao termo), questões como currículos, avaliação, propostas pedagógicas e atividades de ensino e aprendizagem, têm um impacto ainda maior no cotidiano de estudantes. Por exemplo, a questão da jubilação, que até 2014 era norma institucional, historicamente sempre atingiu principalmente estudantes oriundos do sorteio, onde o percentual de negros é maior.

É justamente este cenário bastante complexo e repleto de nuances positivas e negativas de novidades e permanências, que estimulou a realização da pesquisa sobre a inserção de estudantes afrodescendentes na instituição e que apresentaremos com maior detalhe no próximo tópico.

4 QUEM TRAZ NA PELE ESSA MARCA: CONSIDERAÇÕES E RELATOS SOBRE A PESQUISA

A motivação para o projeto nasceu da necessidade de investigar o impacto da instalação de uma unidade do Colégio no bairro de Realengo, após 10 anos de sua implantação, em especial no que se refere ao seu potencial inclusivo. Para o alcance pretendido nesse projeto, duas políticas públicas merecem destaque. A expansão das chamadas “escolas de excelência” para as regiões da periferia da cidade e a política de cotas para escolas públicas adotadas pelo Colégio Pedro II. O objetivo foi avaliar a trajetória de estudantes afrodescendentes em instituições de ensino no Rio de Janeiro, mais especificamente, no *Campus* Realengo do Colégio Pedro II.

O *campus* em tela localiza-se na zona oeste da cidade, região de menor índice de desenvolvimento humano (IDH) do município. Dessa forma, o projeto buscou compreender os motivos pelos quais estudantes negros concorriam às vagas da instituição, como eram suas trajetórias dentro do colégio, as dificuldades de manter-se nele e, ainda, o que poderia representar para seus futuros ter estudado em um colégio de educação dita de excelência.

A metodologia adotada foi a de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes de ensino médio, registradas em vídeos e analisadas posteriormente pela equipe. Partimos do pressuposto de que o modelo adotado permite uma percepção ampla não somente da trajetória escolar no que se refere às notas e às progressões por séries no sistema da instituição, mas um panorama das diferentes interações vividas pelos entrevistados com outros sujeitos dentro e fora da escola.

Optamos também pela proposta de análise do discurso, na medida em que concordamos com Rocha e Deusdará (2005, p. 315) quando afirmam que:

Uma abordagem discursiva como a que adotamos não pode negligenciar a espessura que entremeia a relação entre o texto e seu entorno, visando predominantemente ao debate do modo como a enunciação é capaz de inter-relacionar “uma organização textual e um lugar social determinados.

Compreendemos que o processo de entrevista em uma pesquisa como a que propusemos é antes de tudo, um momento de construção conjunta entre pesquisadores e pesquisados. No caso, a formulação da pergunta pela equipe de pesquisa – majoritariamente negra – não é desinteressada, mas uma tentativa de simultaneamente conhecer e transformar a realidade pesquisada.

Uma das dificuldades encontradas no início foi o modo de seleção dos entrevistados, visto que a escola não possui ainda um banco de dados confiável no que se refere ao pertencimento étnico-racial. Isso ocorre porque o questionário respondido pelas famílias no ato da matrícula, indica que a declaração de raça é facultativa. Verificamos que mais de 50% dos estudantes não respondem à questão.

Considerando que no caso brasileiro, o preconceito de marca (Nogueira, 2007) é uma das faces da identificação e do preconceito racial, optamos por combinar o critério da cor da pele com a auto identificação. Desse modo, os estudantes escolhidos inicialmente eram selecionados pelo seu fenótipo, mas sua inclusão na pesquisa só ocorria quando o próprio se percebia como estudante negra ou negro.

5 TRAJETÓRIA DAS ENTREVISTAS

Nas entrevistas, procuramos reconstruir a trajetória dos estudantes desde sua inserção no sistema escolar, visto que todos entraram no CP2 por concurso nos ensinos fundamental ou médio, ao mesmo tempo em que buscamos identificar suas percepções da questão racial dentro e fora da escola. Elas eram divididas em três partes: na primeira, os alunos se apresentavam e falavam um pouco sobre sua família. Na segunda parte, contavam sobre o processo seletivo e de adaptação ao colégio. Já, a terceira parte era focada na percepção que os estudantes tinham sobre o fato de ser negro.

O grupo teste era composto por quatro estudantes, do terceiro ano do ensino médio, que iniciaram seus estudos na escola em 2010. No decorrer da entrevista, percebemos que todos os entrevistados relataram ter estudado em escolas públicas diferenciadas e próximas às suas residências. Eles também notaram que a entrada na instituição representou um rompimento com o antigo círculo de amizades. Isso revela que, apesar dos alunos morarem em diferentes partes da cidade do Rio de Janeiro, eles compartilhavam trajetórias semelhantes como indivíduos e estudantes.

Ao longo das entrevistas emergiram diferentes temas. O primeiro que merece destaque se refere à trajetória progressa a entrada no CP2. Os estudantes tinham origens bastante distintas e trajetórias escolares diversificadas. Havia os que vieram da escola pública e que destacavam a diferença entre a realidade escolar anterior e a encontrada no colégio. Esses em especial apontavam para a mudança nos relacionamentos com seus antigos colegas por conta da experiência de ser estudante do Pedro II. Um dos entrevistados descreve a reação de surpresa de seus familiares e amigos quando relata seus planos de ingressar no ensino superior: “[...] todo mundo da rua pergunta por que eu quero estudar mais depois de sair da escola ou me chamam de ‘presidente’ porque eu sou o negão que estuda”.

Esse exemplo chama a atenção para o limite das políticas públicas que atendem apenas parcialmente os grupos para os quais é direcionada. Em muitos casos, criam-se novas hierarquias entre os grupos sociais dominados, o que não altera a relação dos grupos excluídos com a escola, na medida em que esses – os que acessam com sucesso as escolas de excelência – são vistos pelos seus pares como possuidores de qualidades ou habilidades distintas dos demais.

Um segundo aspecto está ligado à experiência do preconceito. Por estarem em um espaço onde o debate – ainda que parcial – sobre o racismo é parte do cotidiano, há uma conscientização e uma reavaliação das situações de preconceito vividas na escola, e uma comparação entre passado e presente. Diz uma estudante: “na antiga escola não entendiam a existência de uma beleza negra, mas no CP2 me sinto respeitada”.

Entretanto, isso não significa que a realidade não seja difícil no CP2. Duas estudantes observaram que em relação às suas instituições de ensino anteriores, o Pedro II apresentava um número menor de estudantes, professores, diretores e inspetores negros e reconheceram as dificuldades em se adaptar ao modelo escolar, devido à discrepância no nível de avaliações de sua escola de origem e a atual.

Importante perceber que esses exemplos alertam para a dimensão que não é facilmente identificável do racismo epistêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Aquele que está inserido nos currículos escolares e nas experiências extracurriculares. Em algumas falas é possível identificar que o racismo é visto pelos estudantes como a principal explicação para o fracasso escolar de colegas que vêm das mesmas origens: “É triste que alguns dos meus colegas foram jubilados ou desistiram da escola antes do terceiro ano [...] me dá a impressão de que a escola não foi feita para nós”

Outro aspecto bastante relevante são as possibilidades de ascensão social. Entre os entrevistados, é quase unanimidade a crença de que por estarem em uma instituição federal são maiores as oportunidades de garantir seu acesso ao ensino superior em universidades públicas. Contudo, reconhecem que por essa ser uma oportunidade oferecida a um grupo seleto de jovens, ela não é capaz de reverter ou alterar as bases do racismo brasileiro.

Uma questão intrigante foi o desconforto de muitos entrevistados, mesmo aqueles de militância na causa negra, com a pergunta: “O que é ser negro?”. Uma das entrevistadas respondeu: “o maior problema do negro hoje é não saber o que é ser negro. Porque, quando ele descobre, entende que ser negro é assumir que andar na rua é um ato de resistência à sociedade que invisibiliza negros no comercial, na novela, nos produtos de cabelo”.

De certa forma, esse argumento expõe os paradoxos encontrados pela pesquisa. De um lado, estudantes que tomam consciência de suas origens étnico-raciais, reconhecem e denunciam o racismo dentro e fora da escola. Por outro, o número de estudantes alcançados pelas políticas públicas ainda é bastante restrito, o que impede que de fato haja uma transformação das relações raciais no entorno.

Para uma escola localizada numa região onde 58% dos moradores se declaram pretos ou pardos, o índice de estudantes negros que acessam o *campus* Realengo é bastante reduzido. Dessa maneira, é importante ressaltar que apesar da ampliação da participação de estudantes afrodescendentes no *campus*, há limitações mesmo para aqueles que conseguem acessar a escola. Limitações que muitas vezes expõem a dificuldade de modificar padrões consolidados de organização institucional e que não têm na inserção da história e da cultura afro-brasileira seu objetivo primordial.

Nesse sentido, cabe recuperar uma visão recorrente entre os entrevistados de que eles são privilegiados por poderem estudar no CP2. Como disse uma estudante do terceiro ano do ensino médio, “Minha vida mudou depois que entrei na escola. Mas o caminho não foi fácil. Fico pensando naqueles que não podem estudar em escolas como a nossa.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é uma marca constitutiva da sociedade brasileira contra a qual devemos nos insurgir e resistir de todas as formas. A luta dos movimentos negros e de intelectuais pela superação do racismo vem sendo travada há um longo do tempo e nas últimas décadas foi transformada em legislações e políticas públicas.

O advento da Lei 10. 639/2003 e das diversas políticas de inserção da população negra em escolas ditas de excelência e universidades são uma das faces desse novo cenário e que se reveste de importância por ser a educação, especialmente a escolar, uma das formas utilizadas historicamente para a consolidação das hierarquias raciais no Brasil.

Por isso, é importante que esta e outras pesquisas avaliem o alcance e o poder de transformação dessas políticas no que tange à efetiva inserção/inclusão social da população negra via sistema educacional. Os resultados da pesquisa revelam um conjunto de possibilidades e limites trazidos por essa política de inclusão social. Por um lado, a inserção de estudantes negras e negros no Colégio Pedro II propicia uma (re) construção de suas identidades e sua conscientização da necessidade de que sejam agentes transformadores das relações raciais. Por outro, o acesso limitado da juventude negra às mesmas possibilidades, abre precedentes para que ocorra uma (nova) hierarquização entre esses jovens. Principalmente pelo fato de que a inclusão não é acompanhada – totalmente – por uma revisão curricular e pedagógica, o que permite que a escola ainda seja difusora de saberes eurocentrados onde as práticas e saberes trazidos por esses estudantes sejam pouco valorizados.

Em outras palavras, a estrada a ser percorrida ainda é longa, visto que o racismo está profundamente enraizado em nossas práticas cotidianas, inclusive na escola. Mas de modo otimista, entendemos que com todas as idas e vindas, este é um caminho sem volta.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Priscila da Cunha. **Políticas de cotas no Colégio Pedro II: iniciando o debate.** Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades. Salvador, 2014. p.20-38.

BRASIL. Lei 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.

BRASIL. Presidência da República. **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.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 70-95. 2005.

COSTA PINTO, Luiz de A. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES. Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

LEITE, Marcia Pereira. **Preconceito racial e racismo institucional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1202>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

LIMA, Rogerio Mendes de. Educação intercultural e combate ao racismo: por uma pedagogia contra-hegemônica na escola básica. In: SILVA, Katia R. X. P. da & AMPARO, Flávia V. da S. (Orgs). **Criatividade & interculturalidade**. Curitiba: Ed. CRV. 2015. p. 57-70.

NOGUEIRA. Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo. v. 19, n. 1. nov. 2007.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação

antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz F. de. **História da África e dos africanos na escola**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v. 7, n. 2, p. 305-32, 2005.

A comunidade *tradicional* do Pouso da Cajaíba e o *tradicional* Colégio Pedro II

6

MARINA ALVES NOVAES E CRUZ, FLÁVIA ALVES MACHADO LINO, JACQUELINE TEIXEIRA, ANA CLAUDIA CAMPUZANO MARTINEZ, CECÍLIA MARIA MARAFELLI, MÔNICA DE FREITAS TEIXEIRA, SANDRA REGINA PIMENTEL E MARIA INÊS ROCHA DE SÁ

Resumo: Este trabalho trata das aproximações do Colégio Pedro II com uma comunidade tradicional caiçara, por intermédio da criação do Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação Diferenciada – Nepedif, trazendo para o centro da discussão a necessidade de construção de uma prática pedagógica diferenciada. O artigo está organizado em três seções: a primeira trata da formação do núcleo de pesquisa; a segunda traz o conceito de Educação Diferenciada à luz das contribuições de Boaventura de Souza Santos e Miguel Arroyo e a terceira apresenta as ações desenvolvidas pelo Nepedif junto à comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba¹. Nessa perspectiva, discute a *tradição* hegemônica do saber científico em contraposição à *tradição* dos saberes populares: que valor se atribui a um e a outro? Afinal, de que tradicional estamos falando?

Palavras-chave: Educação básica. Educação diferenciada. Comunidades tradicionais.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto aborda o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação Diferenciada – Nepedif – do *Campus* Humaitá I, do Colégio Pedro II, que tem como objetivo discutir a Educação Diferenciada e subsidiar práticas educacionais que venham ao encontro desse conceito. O grupo tem como território de atuação as comunidades tradicionais quilombolas, indígenas e caiçaras do Maciço da Bocaina, no estado do Rio de Janeiro, tendo definido como campo inicial de trabalho a comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba, no município litorâneo de Paraty/RJ.

1 Comunidade tradicional caiçara do município de Paraty, no litoral do Rio de Janeiro.

O olhar privilegiado neste texto sobre a Educação Diferenciada possui uma circunscrição: as *divisões* produzidas que estruturam a realidade social. De acordo com Santos (2007, p. 71), o pensamento moderno ocidental é um *pensamento abissal*, em que há uma divisão da realidade social em dois lados: o *deste lado da linha* e o *do outro lado da linha*. “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente.” Afirmando que tudo o que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, Santos (2007, p. 71) ressalta que “(...) o universo deste lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.”

Arroyo (2014), por sua vez, trazendo os conceitos de Boaventura de Sousa Santos para o cenário educacional, afirma a existência dos *Outros*: sujeitos excluídos, à margem do sistema hegemônico e, por isso, invisibilizados, e defende que as concepções pedagógicas que norteiam as práticas escolares ou populares devem variar de acordo com seus sujeitos, levando em consideração as diferentes formas de pensar os *Outros* e o *Nós*. Diante dessa diversidade de saberes e de práticas transformadoras é que se torna possível a construção de *Outras Pedagogias*.

Assim, a questão da diversidade e de como podemos caminhar para uma sociedade verdadeiramente inclusiva, que enxerga no *Outro* não um igual – posto que as diferenças existem e é benéfico e preciso que existam – mas um alguém com seus próprios valores e direitos, com quem seja possível a troca de saberes e o crescimento, talvez seja, hoje, o mais urgente e difícil desafio com o qual nos deparamos.

É sob essa ótica que o Nepedif e seu principal parceiro, o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS² – trabalham, junto às comunidades tradicionais, na construção de um projeto de Educação Diferenciada que considere seus valores e tradições, fortalecendo a luta pela representatividade, permanência no território e reconhecimento de sua identidade.

2 O NÚCLEO DE PESQUISA DO COLÉGIO PEDRO II E O OBSERVATÓRIO DE TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS E SAUDÁVEIS DA BOCAINA

Ao longo dos seus 180 anos, o Colégio Pedro II passou por diversas transformações em sua estrutura, funcionamento e currículo. Atualmente, abrange 14 (quatorze) *campi*, localizados no estado do Rio de Janeiro e vinculados a uma estrutura departamental.

2 O OTSS será melhor definido no item 2.

Em 2012, foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia³, intensificando suas políticas de pesquisa, extensão e cultura, integrando-as ao ensino. Foi nessa nova perspectiva, de incentivo e fomento à pesquisa, que o *Campus Humaitá I* formalizou a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Diferenciada – Nepedif, em setembro de 2015⁴

O Nepedif baseia-se em um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II: contribuir para a “formação de um ser humano crítico e autocrítico, pautado em princípios éticos, de valorização da dignidade e dos direitos humanos, bem como de respeito às diferenças individuais [...]” (PPP/CPII, 2000).

Comprometido com o estímulo à produção intelectual e acadêmica dos servidores do Colégio Pedro II, o Núcleo tem, atualmente, uma de suas integrantes⁵ desenvolvendo um projeto de pesquisa para o curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O estudo, intitulado *Narrativas Caiçaras: uma abordagem sociossemiótica*, pretende, por meio da análise do discurso de moradores do Pouso da Cajaíba, tratar da identidade caiçara.

Parceiro do Nepedif na tarefa de contribuir para atuação de docentes e técnicos em defesa da educação pública, diferenciada e emancipatória, o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS, projeto que une o Fórum de Comunidades Tradicionais – FCT e a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz – está voltado, sobretudo, para a implementação de ações com ênfase no desenvolvimento sustentável e na saúde das mais de 50 comunidades tradicionais – caiçaras, indígenas e quilombolas – dos municípios costeiros de Angra dos Reis e Paraty, no Rio de Janeiro e Ubatuba, em São Paulo.

Por meio dessa parceria, o trabalho que o Núcleo vem desenvolvendo objetiva compreender as identidades e especificidades das comunidades tradicionais e fomentar o intercâmbio de experiências e saberes entre essas comunidades e os docentes e discentes do Colégio Pedro II, realizando atividades que subsidiem a produção, publicação e divulgação de material acadêmico.

Ciente do enorme desafio que se apresenta, o Nepedif optou por atuar com a comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba, acreditando ser necessário começar sua

3 Lei nº 12.677 sancionada em 25 de junho de 2012 que se destina à redistribuição das instituições federais de ensino.

4 A criação do Nepedif está publicada na Portaria nº 3535 de 01 de setembro de 2015 do Colégio Pedro II. O Núcleo também foi certificado no Diretório de Pesquisa do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - em setembro de 2016.

5 Mestranda PUC/RJ Jacqueline Teixeira.

abordagem paulatinamente, buscando compreender seu campo de atuação. Além disso, vem procurando responder a algumas indagações fundamentais na delimitação do seu objeto de trabalho, como, por exemplo, a definição de Educação Diferenciada, os aspectos legais relacionados a esse campo e as contribuições das Teorias de Currículo a essa discussão. Para tanto, adotou como abordagem metodológica a pesquisa-ação, aliada às atividades de extensão desenvolvidas *in loco*, observações participativas, entrevistas e análises documentais.

3 EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: POR QUÊ? PARA QUEM?

A ideia de que cabe a um grupo minoritário monopolizar a economia e as políticas públicas de um país, enquanto aos que não se enquadram nesse grupo resta a condição de “cidadãos excluídos”, “cidadãos governados”, “grupos de menor valor”, está presente na sociedade brasileira desde a chegada dos colonizadores e, ainda que com diferentes nuances e atenuantes, mantém-se até hoje. Como apresentado na seção 2 dos Cadernos Secad (2007) baseado Relatório da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares:

a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto – a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra (p. 10).

Nesse sentido, da inexistência de um projeto educacional democrático e abrangente, passando pela oferta de formações diferenciadas, chega-se ao paradigma de que o conhecimento universal, produto da sociedade ao longo da história, é direito de todos. No entanto, o que parece ser, enfim, uma formulação equânime, desconsidera, justamente, a importância de outros conhecimentos e saberes, produzidos no âmbito de outras sociedades que não as que sempre prevaleceram culturalmente. (Cadernos SECAD, 2007).

O sistema educacional público no Brasil é marcado ao longo de sua história, por enormes discrepâncias de oferta e resultados, notadamente no que se refere ao atendimento, principalmente, das populações que vivem à margem do espaço urbano. No entanto, alguns marcos legais vêm contribuir para um início de mudança nesse cenário: a Constituição de 1988, que garante o acesso de todos os brasileiros à educação

escolar como uma premissa básica da democracia; e a LDB⁶ de 1996 que, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilita levar em conta, na organização escolar, os processos particulares das diferentes realidades do país. Somem-se a essas as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, que trazem avanços significativos ao contemplar, especificamente, a questão da Educação Diferenciada (Cadernos SECAD, 2007).

O conceito que surge a partir daí, de Educação do Campo, longe de apenas delimitar um espaço geográfico, vem ao encontro das necessidades de populações caracterizadas por um modo de vida em que uma cultura tradicional permeia as relações sociais e de trabalho. Mas, que populações são essas? Agricultores, indígenas, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros... E qual é o seu papel na construção desse novo cenário?

De acordo com os Cadernos SECAD 2 (2007),

[...] o grau de envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas é intenso e, em muitos casos, bastante especializado, tendo em vista que o enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos. Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras (p. 13).

É fato, portanto, que a chamada Educação do Campo enuncia-se como um projeto de Educação Diferenciada, preconizando a superação da hegemonia da cidade sobre o campo e revertendo esse antagonismo, já que esses espaços passam a ser vistos como complementares e de igual valor, admitindo-se variados modelos de organização da educação e da escola.

4 CAIÇARIAS: A EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL

O conceito de comunidade tradicional, segundo Silva (2016), passou por um longo percurso de definição: membros das populações tribais ou semitribais; comunidades locais (com estilo de vida tradicional); grupos culturalmente diferenciados e, em texto recente, comunidade tradicional.

6 Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para o autor, uma das características essenciais das comunidades tradicionais é a existência de um território, significando muito mais que distinção entre espaço urbano e espaço rural. O território é um *locus* apropriado à reprodução física e cultural dos membros de determinada comunidade tradicional. O que faz uma comunidade ser considerada tradicional, para o autor, é o modo como elas “levam a cabo os processos de pesca, artesanato, cultivo e coleta” (SILVA, 2016, p. 46), caracterizando um *modus vivendi* próprio.

Dentre os povos e comunidades tradicionais reconhecidos no Brasil, estão os ribeirinhos, quilombolas, indígenas e caiçaras – estas últimas, objeto do presente estudo. O termo caiçara é originário do Tupi-Guarani *caá-içara*, utilizado para denominar as estacas em torno das tabas ou aldeias e o curral feito de galhos de árvores, na água, para cercar o peixe. Mais tarde, passou a ser o nome dado às palhoças construídas nas praias para abrigar canoas e objetos de trabalho dos pescadores. Posteriormente, ainda, passou a nomear os habitantes tradicionais dos litorais dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná.

As comunidades caiçaras de Paraty/RJ, reconhecidas como tal pelo Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)⁷, têm seu modo de vida associado a algumas características dos povos tradicionais: ligação estreita com os ciclos da natureza; conhecimento sobre esses ciclos, sendo transmitidos praticamente apenas de forma oral; moradia e ocupação do território por várias gerações, importância dada à unidade familiar e às relações de parentesco no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca, atividade extrativista e pequena agricultura.

Apesar de terem legalmente garantidos seus direitos como povos tradicionais, não é incomum que essas leis sejam desrespeitadas ou mesmo ignoradas. A falta de representatividade nos espaços de tomada de decisões, a desigualdade no acesso à informação e a escassez de políticas públicas que atendam às demandas dessas populações são fatores que contribuem para não garantia desses direitos. Nesse contexto, os caiçaras de Paraty, que vivem em uma região litorânea preservada e extremamente valorizada, sofrem constantes ameaças da economia capitalista: expansão imobiliária, grilagem, turismo desordenado e predatório colocam em risco o direito à terra e os patrimônios cultural e natural, além de sua identidade.

7 A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) foi instituída, em 2007, por meio do Decreto nº 6.040. A Política é uma ação do Governo Federal que busca promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-indigenas,-povos-e-comunidades-tradicionais>>.

A luta pelo território e pela garantia de sua identidade como comunidade tradicional, passa pela conquista de uma educação escolar diferenciada. Este seria o caminho para construir os conhecimentos que possam colaborar para sua permanência na terra e fortalecer os valores, a tradição e a cultura locais.

Essa educação implica, portanto, o questionamento de um currículo que conserva as marcas da herança colonial e hegemônica e na problematização das relações de poder, identidade e conhecimento nele presentes. Esse currículo, sob uma perspectiva crítica e mais ampla, é entendido como as orientações curriculares oficiais, os livros didáticos e paradidáticos, os conhecimentos passados oralmente, os rituais escolares e as cerimônias comemorativas. Segundo Silva (1999), esse texto curricular, em geral, celebra os mitos da origem nacional, confirma o privilégio das identidades dominantes e trata as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

Corroborando a perspectiva crítica do currículo, apontada por Silva (1999), que tem como questão central o conhecimento, o poder e a concepção de identidade, o Nepedif e o OTSS, durante a *Oficina de Educação Diferenciada*, realizada em fevereiro de 2016 no Pouso da Cajaíba, com a participação de moradores locais, chegaram, juntos, à elaboração de um conceito de uma Educação Diferenciada – Caiçara: “*Educação que respeita e valoriza a cultura e os saberes do território. Educação crítica, conectada com a realidade local e global, buscando qualidade de vida de forma sustentável.*” Essa, então, passou a ser a premissa norteadora do processo, em curso, da elaboração do Plano Político Pedagógico da escola do Pouso da Cajaíba.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APROXIMAÇÃO: A ESCOLA DA COMUNIDADE TRADICIONAL DO POUSO DA CAJAÍBA E O TRADICIONAL COLÉGIO PEDRO II

O compromisso inicial do trabalho desenvolvido pelo Nepedif é a aproximação com a comunidade tradicional do Pouso da Cajaíba, buscando colher informações e resgatar saberes culturais, fundamentais para a implementação de um Plano Político Pedagógico que considere a diversidade e o valor da cultura caiçara.

Com essa intenção, entre outubro de 2015 e fevereiro de 2016, OTSS e Nepedif desenvolveram três oficinas preparatórias: *Oficina de Planejamento Estratégico* CPII/OTSS, *Oficina de Planejamento Conhecendo o Território* e *Oficina de Educação Diferenciada no território*. Esses encontros objetivaram traçar os primeiros planos de ação, ouvir as experiências e demandas das comunidades locais e estabelecer um plano de trabalho em que se pudesse garantir a centralidade da cultura caiçara no currículo, incorporando seus saberes tradicionais, valores e lutas políticas e sociais, potencializando as relações pessoais e coletivas.

A partir daí, uma das primeiras ações do Núcleo foi a participação no *Arraial Caiçara* da comunidade do Pouso da Cajaíba, festa tradicional local que vem sendo resgatada pelos moradores após algum tempo sem acontecer. Como principais objetivos, essa atividade previa a aproximação das professoras do Nepedif/CPII com as professoras e os alunos da comunidade do Pouso da Cajaíba, e o resgate de histórias e saberes da cultura caiçara, relacionando-os com o momento atual dos alunos e estimulando possíveis desdobramentos no trabalho com conteúdos escolares. Essa iniciativa pretendeu trazer uma pequena mostra de como as atividades escolares podem e devem estar vinculadas à cultura local.

Cientes da necessidade de conhecer mais a fundo o local e as pessoas que ali vivem, a proposta do núcleo foi empreender uma pequena pesquisa sobre a cultura caiçara – música, culinária, danças e brincadeiras presentes no Arraial Caiçara desde o seu início com a participação dos alunos. Foi pedido, então, que os alunos pesquisassem, com parentes mais velhos, receitas típicas servidas no Arraial e que recolhessem também algum relato – origem, modificações ao longo do tempo, como se conseguiam os ingredientes, como eram as panelas e fogões, memórias das festas etc – relacionado à receita escolhida.

Durante a preparação para o Arraial, as professoras do CPII, em parceria com a professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola do Pouso da Cajaíba, realizaram a Oficina de Culinária, com o preparo de duas receitas: uma típica da festa caiçara, pesquisada pelos alunos, e outra, presente nas festas juninas do Colégio Pedro II.

Após a socialização das receitas e relatos em sala de aula, os alunos organizaram um mural na parte externa da escola, de registro da atividade, com as receitas e os relatos, disponibilizando as informações para todos da comunidade. Por fim, professoras, alunos e outras pessoas da comunidade colaboraram, em mutirão, com a arrumação do Arraial, que tinha, entre os pratos servidos, as receitas preparadas pelos alunos.

Ainda que a avaliação dessa primeira atividade de aproximação tenha sido positiva, ficou claro que era insuficiente para os objetivos propostos. O Núcleo ponderou que, em grande parte pela precariedade do contato com as professoras – a energia elétrica está chegando este ano à localidade, os sinais de telefonia e internet são inconstantes e é grande a distância entre as cidades, cerca de 400 km –, os laços de aproximação deveriam ser fortalecidos. Em função disso, planejou-se outra atividade, uma oficina de narrativas.

A *Oficina de Narrativas*, realizada em outubro de 2016, seguiu uma configuração diferente da *Oficina de Culinária*, pois, além da participação dos alunos, pretendeu contar com a participação dos pais, responsáveis e moradores locais. A atividade teve

como objetivo compartilhar e trocar saberes, memórias e histórias a partir de relatos dos participantes.

Após a exibição do filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé, as integrantes do Nepedif propuseram uma reflexão coletiva sustentada pelo mote do filme – a luta da comunidade fictícia de Javé para evitar seu iminente desaparecimento, devido à construção de uma represa na região – explorando o imbricamento entre a ficção de Javé e a realidade do Pouso da Cajaíba.

À sessão realizada em um espaço coletivo da comunidade seguiu-se uma roda de conversa motivada por questões “provocadoras”: *Como narramos a nossa história? O que é importante contar, relembrar da nossa história?* Pouco a pouco as pessoas presentes foram-se colocando e narrando episódios significativos de seu dia a dia na comunidade do Pouso da Cajaíba. Assim, foram surgindo, na roda de conversa, pequenas histórias de vida que evidenciavam as dificuldades e carências cotidianas. Nesse contexto de aproximação e troca, surgiram demandas e reivindicações importantes, que devem nortear ações e projetos urgentes para a comunidade, como a necessidade de impulsionar o turismo sustentável de base comunitária e a capacitação, especialmente dos jovens, para o uso das tecnologias nessa e em outras atividades.

As Oficinas foram as primeiras práticas pedagógicas realizadas e, apesar de positivas e de grande valor para a aproximação e conhecimento da comunidade, o Núcleo entende que muitas outras ações se fazem necessárias para a concretização dos desafios (propostos) que envolvem a construção de um currículo diferenciado. , Ao trazer a cultura e as histórias locais à cena, através dessas atividades, foi possível dar um passo em direção ao objetivo de promover o reconhecimento do diferente como sujeito, proporcionando espaços de trocas entre *Nós* e os *Outros*, como nos informa Arroyo (2014).

Além disso, essas atividades constituem-se em objeto de reflexão e formação do corpo docente do Colégio Pedro II, instituição de reconhecida diversidade sociocultural. Considerado uma “ilha” de excelência em meio a um ensino público deficitário e de baixa qualidade, como aponta o sistema nacional de avaliação da Educação Básica, o Colégio Pedro II é a prova viva de como a diversidade é fator de riqueza e crescimento para os alunos formados ali. Com ingresso feito por sorteio, a partir da Educação Infantil, seus estudantes convivem em um espaço plural, em que estão representados todos os estratos da sociedade.

Ainda assim, não passam despercebidas as tensões e dificuldades de um projeto como esse: é fato que, se o ingresso dos alunos é feito de forma imparcial e igualitária, ao longo do percurso percebem-se as muitas situações em que o modelo universal de humanidade, citado por Santos (2007), e consequentemente, o de educação, se impõem em detrimento de uma abordagem mais abrangente e diversa.

Constituindo-se, então, como um prolongamento do projeto educativo, o Nepedif pretende avançar para além ‘deste lado da linha’ (SANTOS, 2007) na construção de ações pedagógicas que possam englobar a diversidade e contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua importância e de seu papel na sociedade, tanto no Colégio Pedro II, quanto no território de atuação.

É notório que os desafios para a oferta de uma educação diferenciada de qualidade para as populações tradicionais são muitos e de diversas ordens. Buscando possibilidades de enfrentamento de tais desafios, é que o Nepedif vem traçando suas linhas atuação desde sua criação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da delimitação do conceito de Educação Diferenciada e das características das comunidades tradicionais, fica clara a importância e centralidade de um projeto de escola que atenda às demandas e especificidades dessas comunidades. A ação do Nepedif junto à comunidade tradicional caiçara do Pouso da Cajaíba é o início de um trabalho que pretende não somente estabelecer pontes, mas contribuir para uma troca efetiva, de parte a parte, em que os saberes deixem de se apresentar de forma hegemônica e excludente para se constituírem em um todo multifacetado e complementar. Nesse sentido, vem construindo as ligações necessárias para uma interlocução que se considera fundamental - a troca de saberes e experiências, sem que haja predominância ou hegemonia de nenhuma das partes. Por outro lado, o Nepedif pode observar em vários momentos que os moradores do Pouso da Cajaíba buscam na escola formal regular uma possibilidade de ascensão social, deixando para trás a repetição de um ciclo econômico de trabalho com a pesca, artesanato e produção de farinha. O não reconhecimento do seu valor cultural e o desconhecimento de outras possibilidades de ocupação levam ao anseio de uma vida diferente, calcada nos moldes urbanos.

Assim, as ações realizadas pelo Núcleo junto a essa comunidade têm, sobretudo, o desafio de contribuir para o resgate e a valorização da identidade caiçara, fundamentais para a manutenção dessa cultura, simbólica e concretamente, por meio de sua resistência e permanência no território.

É nesse contexto que se pode afirmar que “(...) quando se pensa os Outros como marginais, excluídos, desiguais, inconscientes, se reconhece sua existência, é possível a copresença do *Nós* e do *Outro*.” (ARROYO, 2014, p. 41). O autor defende o fato de que a produzida inexistência dos Outros, não passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, implica a necessidade de *Outras Pedagogias*.

É essa a perspectiva que pretendemos ver expressa no Plano Político Pedagógico da escola local. Por meio de um currículo diferenciado – *Outras Pedagogias* –, que embase a formação crítica dos cidadãos do Pouso da Cajaíba e que possibilite, ainda, subsídios para a elaboração de políticas públicas, potencialmente capazes de flexibilizar a linha que separa os dois lados de uma realidade: *o lado de lá e o lado de cá*.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de fev. 2007. Seção 1, p.316.

CADERNOS SECAD 2, **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

COLÉGIO PEDRO II. **Missão, visão e valores**. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html>>. Acesso em: set. 2016.

HAYAMA, A. T., Patrimônio Cultural Imaterial e Educação Escolar Diferenciada. In: STANICH, P. (Org.). **Direito das Comunidades Tradicionais Caiçaras**. 1. ed. São Paulo: Ed. Café com Lei, 2016.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA–COLÉGIO PEDRO II / OBSERVATÓRIO DE TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS E SAUDÁVEIS DA BOCAINA. *III Oficina Educação Diferenciada do Pouso da Cajaíba*. Paraty/RJ, 26 e 27 de Fevereiro de 2016. p.07. Relatório técnico.

SANTOS, B. DE S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos – CEBRAP**, n. 79, São Paulo, nov., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3002007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: ago. 2015.

SILVA, P. T. Gomes da. Conceito de Comunidade Tradicional. *In*: STANICH, P. (Org.). **Direito das Comunidades Tradicionais Caiçaras**. 1.ed. São Paulo: Ed. Café com Lei, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

Eu e o outro: nossas diferenças, nossas semelhanças e nossa união para um mundo melhor

VANESSA DE SOUZA ROSADO DRAGO

Resumo: Considerando as discussões a respeito da intolerância à diversidade cultural, as discriminações diárias veiculadas pelos meios de comunicação e o papel da Educação na luta contra a segregação, este trabalho apresenta uma proposta didática voltada para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Pretendemos, com este projeto, despertar a consciência crítica, o reconhecimento do outro e promover o respeito às diferenças. Com a seleção cuidadosa e diversificada dos materiais, além da integração entre as disciplinas, pretende-se promover uma reflexão crítica por parte dos alunos diante dos assuntos abordados. As etapas do projeto visam a despertar o interesse por parte dos professores em trabalhar esses assuntos com crianças com idades entre 6 e 8 anos e, dessa forma, contribuir para a troca de experiências entre os docentes.

Palavras-chave: Consciência crítica. Respeito às diferenças. Diversidade cultural. Respeito ao meio ambiente.

1 INTRODUÇÃO

O grande desafio presente hoje para os professores é construir uma Educação fundada no reconhecimento do outro e no respeito às diferenças de cultura, de religião, de gênero e de classes sociais. O espaço escolar não deve apenas se preocupar com a formação intelectual do educando, mas também com a sua formação como indivíduo ético, crítico e participante dos progressos de sua sociedade.

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta didática voltada para as relações sociais existentes dentro e fora da escola, além das relações tecidas no meio em que vivemos.

Sendo assim, estarão envolvidas nesta proposta as disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e as disciplinas de Artes, com a inclusão da estética em sala de

aula, respeitando e valorizando as ideias trazidas pelos alunos para as suas representações. Acrescentamos que a disciplina Educação Musical também faz parte deste projeto.

Um trabalho interdisciplinar é um desafio para muitos educadores, todavia, faz-se necessária essa mudança, visto que um processo educativo baseado na integração de várias disciplinas contribui para a formação do indivíduo em relação ao espírito crítico, criativo e responsável.

De acordo Gadotti (1999, p. 1):

O conceito da interdisciplinaridade surge na segunda metade do século 20, a partir da necessidade de superar a divisão e a especialização do conhecimento, decorrentes da teoria positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade.

Desse modo, o objetivo do trabalho interdisciplinar na escola é garantir a construção de um conhecimento globalizante. Esse tipo de proposta contribui para a exclusão das fronteiras entre as disciplinas e para o aproveitamento de um tema gerador capaz de incluir todas as áreas do conhecimento.

O Colégio Pedro II, uma instituição tradicional, com 179 anos de existência, ao longo desses anos conquistou grande prestígio como escola pública. Com lutas e reivindicações internas, houve mudanças significativas na instituição, do ponto de vista social. Observam-se também avanços em alguns aspectos destinados à superação do cartesianismo e dos paradigmas que não se adaptam mais à nossa realidade atual. Com a intenção de contribuir para a continuidade das mudanças que se instalaram no colégio, elaboramos uma proposta didática que se encontra em andamento, partindo de duas vertentes. A primeira se refere ao autoconhecimento, ao reconhecimento do outro e ao respeito às diferenças culturais de religião, etnia, gênero e de classe social, considerando que o autoconhecimento deve preceder sentimentos de reconhecimento do outro e de respeito às suas diferenças. A segunda vertente reporta-se ao dever de responsabilidade sobre nossas ações e ao dever de respeito ao meio em que vivemos.

Destaca-se que a proposta, ainda não finalizada, estruturou-se a partir das indagações atuais no que tange às relações sociais e à importância da Educação na luta contra o preconceito.

2 “EU E O OUTRO: NOSSAS DIFERENÇAS, NOSSAS SEMELHANÇAS E NOSSA UNIÃO PARA UM MUNDO MELHOR”

Com base nas justificativas apresentadas quanto à relevância deste trabalho, serão mostradas as atividades didáticas referentes aos temas apresentados anteriormente. O

público alvo são as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, com idade entre sete e oito anos.

Espera-se que os atores envolvidos no ambiente escolar dialoguem juntos, trabalhando a partir de uma temática única, abolindo a fragmentação sempre existente em detrimento das disciplinas que fazem parte do currículo.

A escola deve ter a preocupação com a interdisciplinaridade e ser um lugar em que se valorizem as múltiplas vozes de seus sujeitos. A instituição escolar deve possibilitar, ainda, experiências significativas e reais aos seus alunos e ser um local de acesso à criatividade, à autonomia e à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Desse modo, pretende-se com esta proposta didática:

- Reconhecer o outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social e idade;
- Despertar a consciência crítica;
- Possibilitar uma reflexão sobre o posicionamento que cada um ocupa no meio em que vive e sua função social.

Uma abordagem de valores como ética, respeito e outras questões desse âmbito sempre exige domínio da literatura atualizada sobre tais temas; os destaques positivos e negativos e as opiniões diversas. Ao se pensar nessa proposta, delimitou-se o material que seria utilizado, considerando a adequação do assunto ao público-alvo participante.

As escolhas foram selecionadas de acordo com a linguagem utilizada, a facilidade de acesso ao material, com a priorização do uso de mídias impressas, visuais e sonoras. O trabalho com suportes pedagógicos diversificados enriquece as atividades, além de oferecer às crianças múltiplos olhares e variadas experiências.

Kramer (2000, p. 10) faz a seguinte observação:

Levar algo de um livro, de uma pintura ou de um filme para além do seu tempo, para além do momento em que se lê, aprecia ou vê – aqui reside a dimensão de experiência. Trata-se de uma prática que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida, prática compartilhada – ainda que seja com o autor – daquilo que a gente pensa, sente ou vive; que provoca a ação de pensar e sentir as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade.

A fim de atender ao primeiro objetivo exposto, foram selecionados os seguintes livros: “Crianças como você” (2009), de Barnabas e Anabel Kindersley, “Kabá Darebu”, de Daniel Munduruku (2001), além do filme “O menino Kiriku” (1998), de Michel Ocelot.

Com a finalidade de se alcançarem o segundo e o terceiro objetivos, que dizem respeito à participação de cada um no mundo e ao exercício da cidadania, os materiais escolhidos foram os livros: “Declaração Universal dos Direitos e Deveres das crianças” (1998), de Lemniscaat Rotterdam e “O mundinho” (2008), de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, além da canção “Herdeiro do Futuro” (2002), de Toquinho e da cantiga de roda “Se essa rua fosse minha”.

2.1 Metodologia

2.1.1 EU: reconhecimento e valorização da autoestima

Diante da urgência de se formarem cidadãos que se reconheçam como sujeitos críticos e atuantes, em uma sociedade carente de mudanças, a escola deve contribuir para a formação desses indivíduos para que, mais tarde, possam intervir nessa transformação necessária. Com base nisso, a proposta desta atividade tem como ponto de partida o trabalho com a identidade dos alunos.

É importante pensar em Educação sob a perspectiva do empoderamento, palavra que teve um significado especial no contexto da Filosofia e da Educação, a partir das contribuições de Freire (1987). A pessoa, a instituição ou o grupo empoderados realizam por si mesmos as mudanças e as ações necessárias à evolução, libertando-se, desse modo, da situação de opressão.

A primeira atividade elaborada para o início do projeto consiste na dinâmica do Espelho, que prevê a disposição dos alunos em roda, sentados no chão. Esse tipo de dinâmica baseia-se nas ideias de Freinet (1973). Segundo esse educador, a sala de aula é um espaço de diálogo, troca de experiências e descobertas, em que seja possível que todos se olhem e se conheçam. De acordo com essa proposta, o professor deverá fazer passar por cada aluno uma caixa aberta contendo um espelho. Depois de visualizar o que está em seu interior, o aluno deverá entregá-la ao próximo colega, sem informar o conteúdo do objeto. Enquanto isso, o professor, oralmente, apresenta um texto relacionado à importância daquilo que foi visto no interior da caixa.

Após a passagem do objeto por todos os alunos, o professor deverá iniciar um debate a partir do que foi visto no momento em que foi descoberto o conteúdo da caixa. Diante de sua imagem refletida no espelho e do texto de valorização apresentado pelo professor, cada aluno informará o grau de curiosidade que teve enquanto esperava a caixa e a sensação experimentada após perceber o que havia no interior desse objeto.

Essa dinâmica possibilita o resgate da autoestima e a confiança no grupo, além de provocar sentimentos e emoções nos alunos. Segundo Wallon (1968, p. 148), “é a

emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes externos adquirem quase seguramente o poder de desencadear”. Muitas vezes, o aluno, quando desprezado pelo grupo ao qual pertence, demonstra certa insegurança e passa a ter uma imagem distorcida da realidade devido às experiências negativas anteriores.

A partir dos comentários sobre as impressões diante do espelho, cada aluno fará seu autorretrato em uma folha A3 em desenho ou pintura. Nessa representação, a criança tem a oportunidade de ressaltar traços apreciados e rejeitados em si mesma que são marcantes para a sua personalidade, além de registrar suas emoções. Essas informações podem ser constatadas com base nos traços e nas cores escolhidas. De acordo com Canton (2004, p. 12), “o autorretrato é uma forma de registro em que o modelo é o próprio artista. O retratado é quem se retrata”. O desenho do próprio corpo é uma forma de expressão muito antiga, pois é natural do ser humano a necessidade de deixar algum registro de sua imagem, mesmo depois de sua passagem pela vida.

Após a representação estética de cada um afixada no mural, fotografias serão adicionadas, com expressões de alegrias, de tristeza e de raiva. É importante que eles percebam que a fotografia também é uma forma de autorretrato por meio de uma linguagem tecnológica.

Cada aluno receberá um envelope pequeno com textos sobre algumas situações hipotéticas ou vivenciadas. O objetivo é fazer com que a leitura dessas situações possibilite representações faciais que serão registradas a partir da fotografia. As emoções, para Wallon (1995), têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral, são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

2.1.2 As relações com o outro: reconhecimento e respeito

Depois do trabalho com o EU, a perspectiva passa a ser o reconhecimento e o respeito ao outro. A escola é um espaço público com uma gama de diferentes relações da vida pessoal e familiar. Ao lidarmos de forma harmoniosa nessa instituição, participamos de um processo de aprendizagem que nos prepara para a vida em sociedade.

O livro “Crianças como você” (2009), de Barnabas e Anabel Kindersley, apresenta linguagem acessível, formato original e fotografias coloridas. Todo esse trabalho de criação e de edição desperta a atenção das crianças. Nesse livro, podemos conhecer um pouco a história de vida de crianças do mundo inteiro, seus hábitos, vestimentas típicas, comidas apreciadas, além da rotina do dia a dia.

Usar esse instrumento em sala de aula possibilita o reconhecimento de diferenças e semelhanças entre as crianças da turma e as do livro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivo do Ensino Fundamental, dentre outros, que os alunos sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 6).

A elaboração de um livro da turma nos moldes da obra trabalhada em sala de aula enriquece este projeto. O título do livro pode surgir de uma eleição no grupo e, para que isso ocorra, sugere-se que seja reservada para cada criança uma página a fim de que possa se apresentar com foto, destacando os membros de sua família, sua rotina no dia a dia, sua escola, suas comidas preferidas e outras particularidades que possam ser escolhidas pela turma.

2.1.3 Conhecendo outras culturas

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, a partir da lei 10.639/2003, trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas. Não basta a inclusão na lei, se não há uma Educação de excelência e uma disciplina relacionada ao assunto nos cursos de formação de professores. No Colégio Pedro II, há um grupo de pesquisa voltado para esse estudo, sendo um espaço para discussões com a promoção de palestras, seminários, possibilitando a troca de experiências.

Cabe aos professores, profissionais críticos, em constante formação, buscarem material de qualidade para trabalhar com seus alunos. É relevante destacar que essa discussão não pode ser considerada como um simples cumprimento da lei, mas deve ser um estudo profundo, considerando o material bibliográfico disponível.

Como a nossa história está marcada pela eliminação do outro e de sua escravização, a discussão em torno do multiculturalismo tem sido mais forte ao longo dos anos. Ao lidar com o múltiplo, o plural:

O multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas (CANEN, p. 94).

Seguindo essa linha de reconhecimento e valorização de diferentes culturas e raças, a exibição do filme do menino “Kiriku” (1998) apresenta para as crianças uma lenda africana idealizada e projetada na tela pelo diretor Michel Ocelot, que passou parte da infância na Guiné. Esse diretor teve a preocupação de criar uma história com o máximo de verossimilhança, utilizando instrumentos tradicionais da África para compor as canções do filme.

Após assistirem ao vídeo, poderão ser feitas atividades de localização do país/continente no mapa, pesquisas sobre a língua falada, sobre os costumes e sobre os instrumentos utilizados no filme. Os alunos poderão também fazer a identificação da mensagem transmitida pela lenda e estabelecer identidades e diferenças com lendas brasileiras. Tudo isso poderá oferecer vasta possibilidade de exploração do material selecionado e aproximação entre as culturas do Brasil e da África.

Pesquisas realizadas no laboratório de Informática sobre os instrumentos utilizados, possibilitam a ampliação do conhecimento dos alunos, de forma que possam fazer associações aos instrumentos musicais existentes em nosso país. As aulas de Educação Musical podem explorar os sons ouvidos durante a exibição do filme e propor que as crianças, ao tocarem os instrumentos na sala, consigam perceber as semelhanças entre eles.

É relevante que haja um debate sobre a forma como são vistos os povos africanos e uma discussão em torno dos estereótipos criados com a opinião dos alunos. Embora tenham pouca vivência com seus pares, essa troca de experiências em sala é um momento riquíssimo para a formação de valores.

Propiciar uma oficina para que confeccionem a boneca Abayomi é uma forma de partilhar experiências sobre esse povo tão discriminado. É importante que as crianças conheçam a história dessa boneca, símbolo de resistência e espécie de amuleto dos povos africanos. De acordo com documentos históricos, durante as viagens a bordo de navios que carregavam escravos entre a África e o Brasil, a fim de amenizar o sofrimento dos filhos, as mães rasgavam retalhos de suas roupas e criavam estas pequenas bonecas. Sem costuras, feitas apenas com nós ou tranças, os retalhos, aos poucos, assumem uma representação humana que propicia o reconhecimento das múltiplas etnias africanas.

Para concluir esta etapa, a leitura do livro do premiado escritor indígena Daniel Munduruku “Kaba Darebu” (2001), cujo personagem principal, um menino índio, faz a apresentação, com sabedoria, do modo de ser e de viver de sua tribo, é bastante oportuna. A leitura dessa obra permite que a criança passe a conhecer a diversidade cultural brasileira e os vários grupos étnicos formadores de nossa cultura.

A apresentação da obra do escritor indígena permite o contato das crianças com a cultura indígena, além de propiciar a pesquisa sobre os primeiros habitantes do nosso país e as grandes contribuições que eles nos proporcionaram, relacionados ao cuidado com a natureza, à saúde, aos mitos e aos alimentos de origem indígena. É importante que a escola abandone a visão folclórica criada em torno dos indígenas.

Nela, o aprendizado ocorre conforme for a:

experiência de interação entre os alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem/impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar (SACRISTÁN, 2000, p. 86).

Na relação com o outro, na troca de vivências, as crianças vão construindo e assimilando os conhecimentos. O currículo só tem sentido se for real, contextualizado, com as situações vividas fora dos muros da escola.

Nesse momento do nosso projeto, a proposta é aprofundar a história de vida dos alunos com a construção da árvore genealógica, que só poderá ser concretizada com a parceria da família. Será um momento de resgate familiar, de conhecimento da origem do pai e da mãe e do tipo de constituição familiar. Essa etapa do projeto representará uma volta ao passado, com recordações boas e desagradáveis e de referências a comportamentos que, talvez, atualmente, não existam mais.

2.1.4 O EU e o OUTRO: relações entre si e com o meio em que vivem

A segunda vertente deste projeto pretende promover a reflexão crítica do aluno sobre a sua importância na sociedade. A escola não pode ser reprodutora de uma sociedade injusta e desigual. A instituição escolar é o local onde se deve iniciar a transformação, abolindo a discriminação, o preconceito e despertando a consciência para as ações do presente que desencadearão as consequências no futuro.

A utilização do livro “O mundinho” (2008), de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, tem como temática o planeta Terra, com uma linguagem fácil e ilustrações bem coloridas. A obra conta a história do surgimento do Mundo até o aparecimento do homem. Com o passar do tempo, começam a surgir alguns problemas, tais como a poluição e o desmatamento. A leitura do livro de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen é bem oportuna para o nosso projeto, no sentido de fazer surgir o sentimento de respeito na criança pela natureza.

Despertar a consciência crítica das crianças para o cuidado com o meio ambiente é uma forma de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1998, p. 7). Podemos perceber que essa é a Educação com o olhar voltado para a cidadania e para o despertar da consciência ambiental e social.

A utilização da música de Toquinho, “Herdeiros do futuro” e da cantiga popular “Se essa rua fosse minha” é a complementação da vertente que pretende explorar o senso crítico e a responsabilidade que cada um deve ter sobre suas ações.

Nas linhas seguintes, pode-se ver a letra da canção:

Herdeiros do futuro – Toquinho

A vida é uma grande
Amiga da gente
Nos dá tudo de graça
Pra viver
Sol e céu, luz e ar
Rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Será que no futuro
Haverá flores?
Será que os peixes
Vão estar no mar?
Será que os arco-íris
Terão cores?
E os passarinhos
Vão poder voar?

Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha
O caule e a raiz?

Será que a vida
Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Observa-se que a canção aponta o questionamento de como será o futuro do país e ressalta a importância de a transformação começar por esta geração denominada “herdeiros do futuro”. A cantiga de roda, além de resgatar a cultura popular e possibilitar brincadeiras em sala, será utilizada para que as crianças criem paródias, em dupla, na hipótese de serem donos do bairro, da cidade, do país ou da sua própria rua, como diz a primeira estrofe da canção. As duplas devem apresentar as atitudes que tomariam no sentido de termos o meio ambiente ideal.

O projeto prevê que as paródias, com ilustrações, sejam escritas em cartazes pela dupla, associando a representação artística com a escrita.

A atividade final traçada para o projeto será a construção de uma maquete com representações feitas com massa de modelar ou argila, destacando atitudes e ações de pessoas que contribuem para um futuro melhor, em relação ao cuidado com a natureza e com o meio ambiente.

A arte, dessa forma, estará presente na sala de aula com um enfoque interpretativo, com destaque ao significado atribuído pelas crianças ao que foi produzido. A atividade de representação do cotidiano deve ser feita com material concreto pelo fato de haver, nas séries iniciais, uma preocupação com representações narrativas, cópias da realidade, que são características do desenvolvimento estético e cognitivo dos alunos, sem preocupação com demonstrações subjetivas ou metafóricas.

A finalização da segunda etapa será com a apresentação do livro “Declaração Universal dos Direitos e Deveres das crianças” (1989), de Lemniscaat Rotterdam. Trata-se de uma adaptação do texto da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. O material apresenta os Dez Direitos da Criança, em uma linguagem acessível, com a presença de imagens próprias do universo infantil.

É importante que a criança conheça o conteúdo dessa obra, pois a implementação da Declaração dos Direitos da Criança representou um grande avanço, garantindo

à criança o seu reconhecimento como ser singular, com especificidades próprias, conforme observa Costa (1994a, p. 19):

A convenção trata de um amplo e consistente conjunto de direitos, fazendo das crianças titulares de direitos individuais, como a vida, a liberdade e a dignidade, assim como de direitos coletivos econômicos, direitos sociais e direitos culturais [...] A força nucleadora da criança faz convergir, em torno da causa da promoção e da defesa de seus direitos, o conjunto dos cidadãos e suas lideranças públicas, privadas, religiosas e comunitárias, numa constante advocacia, para que o ponto de vista e os interesses das novas gerações sejam encarados com a máxima prioridade.

A compreensão e o respeito aos direitos humanos são fundamentais para o exercício da cidadania. Para Lima (2002, p. 71), “a educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado”. É importante que, em sala de aula, momentos de debate e de escolhas de discussões sobre determinados assuntos estejam presentes. Deve-se trabalhar com os alunos de forma que compreendam que, em uma eleição, a vontade da maioria prevalece e deve ser respeitada.

Dialogando com Adorno (1995), em relação à urgência de se promoverem mudanças na escola, o reconhecimento de cada criança como um indivíduo com características próprias representa uma medida assegurada pela lei, que pode ser representada pela Declaração dos Direitos da Criança. Desse modo, o conhecimento dessa lei vai ao encontro do conceito de desbarbarização, termo empregado pelo pensador alemão. No universo da escola, esse conceito pode ser entendido como a promoção de mudanças que eliminem qualquer ato discriminatório ou opressor.

Como vemos, este projeto perpassa pela exploração do EU, pelo autoconhecimento, pelo reconhecimento do outro, pelo respeito às diferenças e pelas consequências da relação eu-outro no meio ambiente e também na sociedade.

Como produtos citados, ao longo da metodologia, a culminância será feita com os seguintes trabalhos:

- Cartazes com os autorretratos feitos por meio de pintura e fotografias, com destaque às expressões faciais;
- Livro da turma, que representa uma paráfrase da obra “Crianças como você”;
- Árvore genealógica de cada aluno;
- Paródias criadas a partir da cantiga explorada, em cartazes com destaque à produção escrita e ao registro gráfico por meio da pintura;

- Maquete com as representações de atitudes e ações visando ao cuidado com o meio ambiente;
- Confeção da boneca Abayomi por cada criança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que todas as pessoas envolvidas na instituição escolar percebam a urgência e o desafio da mudança do paradigma existente. É preciso também repensar a nossa prática pedagógica, atualizar os estudos em bibliografias mais recentes e considerar o espaço da sala de aula um local onde deve ser iniciada a luta contra as desigualdades, visando à formação crítica e ética dos alunos.

Espera-se que a apresentação desta proposta didática possibilite novos rumos na prática pedagógica em sala de aula quanto à diversidade cultural e ao respeito às diferenças. Espera-se também que essas práticas permaneçam nos corredores e nas salas de aula do Colégio Pedro II, que vem possibilitando debates sobre esses assuntos, antes nem mencionados.

Cabe ressaltar que apenas a utilização dos materiais e a realização das atividades propostas não são suficientes para uma mudança de mentalidade. É necessário que haja aprofundamento nos debates, mudanças na postura do professor, envolvimento da família e um trabalho contínuo com esse tema, que deve perpassar as atividades de todas as disciplinas ao longo do ano letivo. Situações paliativas para cumprimento da lei ou propostas oferecidas pelos PCN não provocarão a mudança desejada.

Destacamos, como limitação, a impossibilidade de divulgação dos resultados, já que se trata de uma proposta em desenvolvimento. Como o mais importante são as pequenas ações que resultam numa avaliação qualitativa, pode-se adiantar que houve mudanças significativas dos alunos em relação ao autoconhecimento, à valorização das características próprias de cada um, à preocupação com a conservação do ambiente escolar e ao cuidado com as plantas presentes no espaço escolar, além de atitudes de respeito a colegas e a funcionários da instituição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. A educação contra a barbárie. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Maar, Wolfgang Leo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>.

_____. Tabus acerca do magistério. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 97-118.

BELLINGHAUSEN, Ingrid. **O mundinho**. Rio de Janeiro: DCL, 2008.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

CANTON, Kátia. **Espelho do artista [autorretrato]**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/driadomaitis/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-ana-canen>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

COSTA, Antônio Carlos G. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança. In: MENDEZ, Emilio Garcia; SIMONETTI, Cecília; BLECHER, Margaret (orgs). **Do Averso ao direito**. São Paulo: Malheiros, 1994a.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Estampa, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Seminário Internacional OMEP**. Infância - Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil, 2000.

KINDERSLEY, Anabel & Barnabas. **Crianças como você**. São Paulo: Ed. Brasil; Ática, 2009.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MUNDUKURU, Daniel. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque Book, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das artes visuais. **Revista Educação e realidade**, p. 49-61, jul/dez 2005.

ROTTERDAM, Lemniscaat. **Declaração Universal dos Direitos e Deveres das crianças**. Tradução de Lenice Bueno da Silva. São Paulo: Ática, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

Os Autores

ALESSANDRA PIO

Campus Centro; SESOP. Contato: apioufrj@gmaol.com

ANA CLAUDIA CAMPUZANO MARTINEZ

Campus Humaitá I, Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Contato: martinez_anaclaudia@hotmail.com.

ARTHUR BAPTISTA

Campus Centro; Departamento de História. Contato: arthurjcp2@gmail.com

BEATRIZ DA SILVA AMARO DE CASTRO HERMES

Bolsista de iniciação científica do Colégio Pedro II. Bacharelada em Direito na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CECÍLIA MARIA MARAFELLI

Campus Humaitá I, Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Contato: cmmarafelli1@gmail.com.

CRISTIANE PEREIRA CERDERA

Campus São Cristóvão II, Departamento de Línguas Anglo-Germânicas. Coordenadora do LEDi – Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade. Contato: cristiane.cerdera@gmail.com.

ELENA MARTINS INGÁCIO

Campus São Cristóvão I, Departamento de Primeiro Segmento. Contato: elenaign@hotmail.com

FLÁVIA ALVES MACHADO LINO

Campus Humaitá I, Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Contato: flaviaamlino@gmail.com.

GLÓRIA DE MELO TONÁCIO

Campus Realengo II, Departamento de Primeiro Segmento. Contato: gloria.guinevere@gmail.com

JACQUELINE TEIXEIRA

Campus Humaitá II, Secretaria Acadêmica do Colégio Pedro II. Contato: jteixeira_22@yahoo.com.br.

LUANNA MONTEIRO RODRIGUES

Bolsista de Iniciação Científica do Colégio Pedro II. Graduada da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARIA INÊS ROCHA DE SÁ

Campus Humaitá I, Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Contato: ines.rdsa@gmail.com.

MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ

Campus Realengo I, Departamento de Primeiro Segmento. Contato: maridiaz_ufrj@hotmail.com

MARINA ALVES NOVAES E CRUZ

Campus Humaitá I, Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Contato: marinanovaesecruz@hotmail.com.

MÔNICA DE FREITAS TEIXEIRA

Campus Humaitá I, Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Contato: monicaft@terra.com.br.

PAULO ROBERTO VAUGHON SANTANA

Bolsista de iniciação científica do Colégio Pedro II. Graduando em Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

RACHEL MARIANO PEREIRA

Campus Realengo I, Departamento de Primeiro Segmento. Contato: rachelmari83@gmail.com

RITA DE CÁSSIA CRUZ RODRIGUES

Campus Realengo I, Departamento de Primeiro Segmento. Contato: ritrodrigues02@gmail.com

ROGERIO MENDES DE LIMA

Doutor em Sociologia e Antropologia/UFRJ. Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II e do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do CP2.

SANDRA REGINA PIMENTEL

Campus Humaitá I, Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Contato: srgp26@hotmail.com.

VANESSA DE SOUZA ROSADO DRAGO

Professora do Ensino Fundamental I. Contato: vanessadrigo33@gmail.com

VICTOR BRANDÃO SCHULTZ

Campus Realengo II, Departamento de Línguas Anglo-Germânicas. Contato: victor.schultz@yahoo.com.

Índice Remissivo

C

comunidade tradicional 9, 89, 93, 94,
95, 98
cultura negra 51, 52, 53, 61, 65

D

Direitos da Criança do Estatuto da Criança e do Adolescente 15

E

Educação 9, 11, 17, 23, 24, 26, 30, 31, 33,
34, 40, 42, 43, 47, 48, 54, 56, 57,
61, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 72, 73,
74, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106,
107, 109, 113, 114
Educação Básica 33, 40, 43, 56, 89, 93,
97, 106
Educação Diferenciada 9, 89, 90, 91, 92,
93, 95, 98, 100
Educação para as Relações Étnico-Raciais 9, 63, 64, 65, 67
Elos 20, 25
escrivência 9, 63, 64

F

Feminismo de ¾ 12, 21, 31
FormAÇÃO 63, 64, 72

G

GEPARREI 60
Grupo de Estudos da Diversidade de Gênero 18

H

História da África 48, 52, 65, 87

I

Iniciação Científica 18

L

LDB 14, 34, 40, 47, 51, 56, 60, 93
LEDi 12, 17, 18, 20, 31
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 34
Lei Maria da Penha 15, 23, 34, 40
Lei nº 10.639/2003 47, 50, 56, 60
LGBT 16, 30, 31, 40
LGBTTI 13, 16
Língua Estrangeira 39, 40, 41
Língua Portuguesa 39, 40, 55
Literatura 9, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
72, 74

M

Movimento Negro 47, 53, 55

N

NEAB 9, 47, 48, 49, 50, 53, 57
Nepedif 9, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98
Núcleos de Estudos Afro Brasileiros (NEABs) 47
NUTH 12, 19, 31

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 8,
15, 29, 32, 43, 106, 113

PCN 32, 33, 34, 40, 112

Português 31, 39, 40, 41, 52, 55, 60, 101

Pouso da Cajaíba 9, 89, 90, 91, 92, 95,
96, 97, 98, 99, 100

R

Retrato Colorido 12, 21, 25, 31

Y

Yorubá 52, 58, 59, 60

Créditos

Reitor

Oscar Halac

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Marcia Martins de Oliveira

Diretoria de Pós-Graduação

Francisco Roberto Pinto Mattos

Diretoria de Pesquisa

Jorge Fernando Silva de Araújo

Diretoria de Extensão

Martha Yvonne de Almeida

Diretoria de Cultura

Eloisa Saboia

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Conselho Editorial

Adriana Maria Freitas

Aira Suzana Ribeiro Martins

Alda Maria Coimbra

Aline Viegas Vianna

Christine Sertã Costa

Edite Resende Vieira

Eloisa Saboia

Esther Kuperman

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Francisco Roberto Pinto Mattos

Jorge Fernando Silva de Araújo

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Marcia Martins de Oliveira

Marco Santoro

Martha Yvonne de Almeida

Neide Fonseca Parracho Sant'Anna

Rogério Mendes Lima

Rogério Neves

Projeto Gráfico e Diagramação

Bianca Benicio de Toledo

Impresso em Minas Gerais, em outubro de 2017,
por Globalprint Editora Gráfica Ltda. para a Editora
Colégio Pedro II.

Formato 160 x 230 mm

Tipografia Myriad Pro 10/16
Minion Pro 10/24

Papel Couché fosco 115g/m

Tiragem 500 exemplares

Ilustração e Capa

Ana Beatriz Cunha Carvas

Conselho Científico

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC-Rio)

Agnaldo da Conceição Esquincalha (UERJ)

Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Ana Ivenicki (UFRJ)

Ana Patrícia da Silva (UERJ)

Andrea da Silva Marques Ribeiro (UERJ)

Bruno Cavalcanti Lima (IFRJ)

Bruno Deusdará (UERJ)

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Cleci Teresinha Werner da Rosa (UPF)

Cristiane Fuzer (UFMS)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF)

Dilma Maria de Mello (UFU)

Esequiel Rodrigues Oliveira (UERJ)

Flávia dos Santos Soares (UFF)

Francisco José Montório Sobral (IFC)

Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ)

Helena Maria Marques Araújo (UERJ)

Jailson de Souza e Silva (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

José Adolfo Snajdauf de Campos (UFRJ)

Lilian Nasser (UFRJ)

Lucas Matos (UERJ)

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Marcos da Fonseca Elia (UFRJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Maria Helena Versiani (Museu da República)

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima (UFRJ)

Mylene Cristina Santiago (UFF)

Pedro Henrique Pedreira Campos (UFRRJ)

Renata Lopes de Almeida Rodrigues (UERJ)

Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Rundsthen Vasques de Nader (UFRJ)

Sara Regina Scotta Cabral (UFMS)

Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto (UFF)

Sueli Salles Fidalgo (UNIFESP)

Thais Porto Amadeu (UERJ)

Viviane Silva Ramos (IFRS)

Revisão

Adriana Maria Freitas

Ana Cristina Coutinho Viegas

André Gomes Dantas

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Martha Yvonne de Almeida

Maycon Francisco Marafio

Simone Alves da Silva

O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

Diversidade



Fundado em 2 de dezembro de 1837