



VOZES EPISTÊMICAS E SABERES PLURAIS:

Gênero, Afrodescendência e Sexualidade na Educação

*Raimunda Nonata da Silva Machado
Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Organizadoras*

VOZES EPISTÊMICAS E SABERES PLURAIS:
Gênero, Afrodescendência e
Sexualidade na Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Esnel José Fagundes, Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva, Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha, Profa. Dra Andréa Dias Neves Lago, Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire, Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz, Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos, Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin, Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi.

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Raimunda Nonata da Silva Machado e Sirlene Mota Pinheiro da Silva

CAPA/IMAGENS

Hugo Pinheiro Costa e Mervaldo de Jesus Souza Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Marcia Cristina da Cruz Pereira
Bibliotecária | CRB 13 – 418

Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação / Raimunda Nonata da Silva Machado, Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Organizadoras). — São Luís: EDUFMA, 2019.
p. 160

ISBN 978-85-7862-838-3

http://www.neperge.ufma.br/ebook/vozes_epistemicas.pdf

1. Educação - Gênero. 2. Afrodescendências - Educação. 3. Sexualidade - Educação. I. Machado, Raimunda Nonata da Silva. II. Silva, Sirlene Mota Pinheiro da.

CDD 370.305

CDU 37:305

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO: GÊNERO, AFRODESCENDÊNCIA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO. <i>Raimunda Nonata da Silva Machado e Sirlene Mota Pinheiro da Silva</i>	9
 PARTE I – GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA NA EDUCAÇÃO	
PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: MEMÓRIAS CULTURAIS. <i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	16
O QUE NOS CONTAM VOZES EPISTÊMICAS DE MULHERES DA RODA GRIÔ COM SABERES PLURAIS NA EDUCAÇÃO? <i>Francilene Brito da Silva</i>	25
MULHERES, NEGRAS E PROFESSORAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DE SUAS IDENTIDADES. <i>Maria Clareth Gonçalves Reis</i>	37
DAS EXPERIÊNCIAS, NOSSAS VOZES EPISTÊMICAS: QUESTIONAR E CONSTRUIR SABERES-CONHECIMENTOS PROBLEMATIZADORES. <i>Francis Musa Boakari</i>	52
HISTÓRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES. <i>Ilma Fátima de Jesus</i>	68
ROMPENDO COM A VOZ ÚNICA: CONVERSANDO SOBRE EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA EM PESQUISAS. <i>Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa</i>	77
MULHERES PROFESSORAS, ENQUANTO VOZES EPISTÊMICAS. <i>Diomar das Graças Motta</i>	83
A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DE MÃE NO INÍCIO DO SÉCULO XIX - BREVES CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA CATEGORIA "GÊNERO". <i>Kelly Lislle Julio</i>	89
 PARTE II – GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO	
ENTRECRAZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE EM CICLOS DE ESTUDO, NA PESQUISA E EM AÇÕES EDUCATIVAS. <i>Sirlene Mota Pinheiro da Silva</i>	99
EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES E GÊNEROS COMO DIREITOS PARA A CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS. <i>Constantina Xavier Filha</i>	112
PENSANDO A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE FUTURAS DOCENTES EM IMPERATRIZ/MA. <i>Jónata Ferreira de Moura</i>	122
GÊNERO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS ESCOLARES: DESAFIOS NA COTIDIANIDADE. <i>Zeila Sousa de Albuquerque</i>	129

SEXUALIDADE, HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO: AS INTERFERÊNCIAS DO PATRIARCADO NA EDUCAÇÃO. <i>Maria Mary Ferreira</i>	138
MULHERES E SEXUALIDADE NA HISTÓRIA E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: Do SILENCIO ÀS MÚLTIPLAS VOZES. <i>Tatiane da Silva Sales</i>	150
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	158

PREFÁCIO

Prefaciar uma obra é sempre um motivo de desafios para o autor, em nosso caso autora. Na realidade consideramos uma tarefa deveras difícil, visto entendermos não ser possível resumir em um simples prefácio a magnitude do conhecimento contido nas páginas vindouras.

Quando a escrita deste prefácio foi iniciada pensamos: por onde começar? Pois não é fácil pôr à mostra a construção do objeto de conhecimento. Objeto este que ao final da escrita não está e nunca estará acabado. O que falar aos leitores e leitoras curiosas, curiosas, por uma temática que no mínimo é enigmática do ponto de vista do fazer e do saber-fazer? De certa maneira escrever algo acadêmico-científico aflora os nervos, visto que a escrita de um texto é muito sozinha.

Ao mesmo tempo confessamos ser uma honra poder escrever algo sobre a obra **VOZES EPISTÊMICAS E SABERES PLURAIS**: Gênero, Afro descendência e Sexualidade na Educação, pois entendemos que a temática proposta ainda causa espanto e polêmicas na atual sociedade brasileira que apresenta características de paternalismo, clientelismo e escravismo presentes nas atitudes cotidianas como o machismo, feminicídio, homofobia e racismo.

Na sociedade brasileira tais atitudes fazem parte do que denominamos de estereótipos. Estudos realizados no Brasil mostram que os estereótipos são mais recorrentes em relação à representação sobre o negro, a mulher e o público LGBTs. Do ponto de vista cognitivo dá-se ênfase ao processo de construção dos estereótipos; do ponto de vista social acentua-se os conteúdos categoriais.

Assim, as temáticas apresentadas na presente obra mostram de diversas maneiras, e, a partir de saberes plurais, as vozes epistêmicas que denunciam de uma forma muito particular toda a estereotipia brasileira sobre o gênero, a afro descendência e a sexualidade e nos fazem pensar quão atrasados somos enquanto Estado-Nação em relação à aceitação e proteção das minorias nacionais.

No debate sobre *Gênero*, podemos citar como exemplo de nosso atraso social os vários casos de feminicídio ocorridos no ano de 2018 que fazem nosso país ser considerado o quinto país no mundo com maior número de violência (aqui se destaca o homicídio) cometidos contra mulheres por seus parceiros ou ex-parceiros, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). O número de assassinatos no país chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. Apesar de a *Lei Penal nº 13.140*, aprovada em 2015, incluir

o feminicídio como crime e os assassinatos pela condição de gênero como crime hediondo, observamos os casos de morte por feminicídio avançar no país.

Se avançarmos mais, observaremos que não muito distante aparece os casos de afro descendência com estatísticas de discriminação, preconceito e racismo em patamar elevado, apesar de, também, estas práticas serem consideradas crimes inafiançáveis dentro do Código Penal Brasileiro e mesmo após a aprovação da *Lei nº 10.639/2003*, aprovada no governo do ex-presidente Luís Inácio da Silva, que propõe a discussão dentro das escolas sobre a educação para as relações étnico-raciais como forma de combater o racismo na escola e na sociedade como um todo. Mesmo com a proposição da Lei o que observamos é a falta de atitudes de formação dos docentes para trabalhar com o tema e o descaso das escolas neste sentido.

As expressões racistas trazem estereótipos para nossa sociedade, por isto torna-se necessário um estudo sobre estes não só na educação, mas na sociedade brasileira. Pensando em tais aspectos os autores e autoras do presente livro trabalham de forma contundente a necessidade de abordarmos cotidianamente a temática nas escolas, universidades e sociedade de forma geral.

Por fim, destacamos outra preocupação apresentada pelos autores e autoras do presente livro: a Sexualidade, este *tabu* da sociedade casta e “pura” brasileira. No Brasil falar sobre uma educação para a sexualidade é complexo devido aos vários estereótipos em relação ao tema, guardados na memória coletiva brasileira. O sexo é algo impronunciável dentro das escolas, quase proibido falar de sexo e sexualidade nas aulas das disciplinas regulares do currículo oficial, apesar de ser tema transversal dentro da legislação educacional brasileira e constituir a parte diversificada dos estudos.

Por ser um “tabu” a não abordagem sobre a sexualidade nas escolas nos traz vários problemas de ordem social, como, por exemplo, a intolerância ao público LGBTs a qual apresenta a homofobia como sua maior expressão. Sendo responsável pelos números altos de homicídio do público LGBTs e casos de espancamentos, dentre outros. No ano de 2017, o Brasil teve recorde de mortes por homofobia com 445 lésbicas, gays, travestis, bissexuais, transexuais sendo vitimados com a perda da vida. A cada 19 horas no Brasil uma pessoa LGBTs é assassinada.

Ou seja, a intolerância causada pela falta de uma discussão madura sobre sexualidade nos faz pensar que crimes contra o público LGBTs irão aumentar ainda mais, principalmente quando ministros do governo federal brasileiro dizem que “azul ficou para meninos vestirem e rosa para as mulheres” revelando a intolerância em

relação à sexualidade do sujeito, o que consideramos uma agressão aos direitos universais estabelecidos.

Por todas estas questões, só podemos dizer aos leitores e leitoras do livro **VOZES EPISTÊMICAS E SABERES PLURAIS**: Gênero, Afro descendência e Sexualidade na Educação que vocês têm em mãos uma obra de abordagem inteligente, atual, intrigante e necessária. Não podemos então parar de repente, precisamos continuar a caminhada promovendo uma educação para as relações étnico-raciais, para o gênero e para a sexualidade em nossa sociedade.

São Luís, 21 de janeiro de 2019.
Professora Doutora Karla Cristina Silva Sousa

APRESENTAÇÃO

GÊNERO, AFRODESCENDÊNCIA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Raimunda Nonata da Silva Machado
Sirlene Mota Pinheiro da Silva

As vozes que ensinam e aprendem sobre relações de gênero, afrodescendência e sexualidade falam de relações de poder construídos e estabelecidos por um conjunto objetivo de referências socioculturais, políticas e econômicas, que estruturam a percepção de mundo, logo, a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Enquanto categorias de análise, Gênero – Afrodescendência – Sexualidade não são apenas úteis na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte relevante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicada na rede de significados e relações de poder de diferentes sujeitos e tecidos sociais.

Na busca de novos horizontes, de novas perspectivas, de novos olhares, na aproximação cada vez maior com o diferente, na luta contra os preconceitos, discriminações e estereótipos relacionados aos gêneros, à afrodescendência e às sexualidades, pesquisadoras e pesquisadores que estudam às temáticas, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero – NEPERGE, vinculado aos Departamentos de Educação I e II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), organizaram-se na escrita dos artigos que compõem este livro. Resultado da articulação de diferentes atividades e pesquisas voltadas à intervenção epistêmica, diante da atual conjuntura de retrocessos, sendo ainda uma tentativa de criação de espaços acadêmicos mais coletivo e colaborativo de debates entre “intelectuais engajados” (GOMES, 2010) e com experiências de enfrentamento de diferentes formas de desigualdades: raciais, de gênero e de sexualidade, visibilizando e legitimando saberes e experiências historicamente silenciados.

De diferentes lugares políticos e epistemológicos, discutem-se formas de combate às variadas formas de racismos, sexismos e violências que são produzidos em nossos cotidianos, além de congregar e oportunizar espaços de socialização de experiências entre professores, estudantes e pesquisadores em Afrodescendência, Gênero e Sexualidade na Educação, buscando-se alternativas de ampliação de espaços para socialização dos estudos e pesquisas sobre essas temáticas no estado do Maranhão e demais estados do Brasil, tendo em vista conhecer mais e melhor, não apenas a nossa realidade, mas também a dos outros.

Coletivamente, as atividades e pesquisas desenvolvidas reconhecem cada movimento instituinte de pensamentos e práticas emancipatórias, organizado por diferentes grupos de pesquisa, na área da educação, que analisam as relações raciais, de gênero e de sexualidade como formas estruturantes de distintas opressões, tal como veremos, neste livro, a partir dos estudos distribuídos em dois conjuntos de pensamento.

A primeira parte intitulada **Gênero e Afrodescendência na Educação** tem, por base, a razão subalterna construída em territórios de subjugação e colonialidade de saberes e poderes (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2010). Faz uso das experiências de si

(LARROSA, 2004), apontando os grupos de pesquisa como propulsores de estudos e produções criadores e transformadores de práticas educativas menos excludentes.

No primeiro artigo sobre *Professoras afrodescendentes no magistério superior: memórias de resistências*, **Raimunda Nonata da Silva Machado** analisa o ingresso e a participação das mulheres afrodescendentes no magistério superior, tendo por base diferentes produções científicas (artigos, dissertações e teses) que tratam deste estudo. A autora apresenta os dilemas da desconstrução de estereótipos sexistas e racistas, culturalmente e historicamente, internalizados pela sociedade brasileira. Inscreve percursos de memórias de resistências e de rupturas com as práticas de colonialidade do poder, do saber e do ser. Destaca a força questionadora da presença de mulheres afrodescendentes em espaços considerados privilegiados na lógica eurocentrada, a exemplo da univesidade, mediante uma arqueologia das maneiras pelas quais estes sujeitos, descendentes de africanas sulsaarianas, desestabilizam a noção ocidentalizada de intelectual, cuja vocação passa a ser concretamente possível a este grupo subalternizado pela racionalidade epistêmica cartesiana e instrumental.

Em seguida, **Francilene Brito da Silva** aborda: *O que nos contam vozes epistêmicas de mulheres da Roda Griô com saberes plurais na educação?* A autora propõe “ouvir” trabalhos acadêmicos feitos por mulheres que participam ou já participaram do **Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô: GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência, da Universidade Federal do Piauí**, tendo como base epistemologias e saberes no enfrentamento das desigualdades raciais e de gênero, a partir de práticas emancipadoras de racionalidade subalternizadas. Nesse percurso da escrita do texto a autora deixa-se invadir pelas letras/vozes das mulheres em questão e segue um itinerário, metaforicamente, da “criança que caminha com sua mãe”. Explora a curiosidade de quem conhece pela primeira vez as coisas, buscando visibilização/escuta das pesquisas dessas mulheres, interagindo com bell hooks (1995; 2014), Gloria Anzaldúa (2000), Oyérónké Oyéwùmí (2004), María Lugones (2014), dentre outras vozes.

Em *Mulheres, negras e professoras no ensino superior: reflexões acerca da constituição de suas identidades*, **Maria Clareth Gonçalves Reis** traz resultados de pesquisa de doutorado em Educação, visando compreender processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe entre professoras universitárias. Suas narrativas direcionaram à discussão conceitual de gênero, com destaque a situação das mulheres negras num país racista, sexista e classista, demonstrando que, muitas vezes, a condição racial se sobrepõe à condição de classe, pois as discriminações apontadas dificultam as ascensões sociais, econômicas e culturais das mulheres negras e, quando estas ascendem, são percebidas como se estivessem “fora do lugar”.

Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores são tecituras de **Francis Musa Boakari** para sustentar que o saber, conhecimento é fenômeno político e reconhecer as implicações deste, é vital num mundo contemporâneo, especialmente numa sociedade como a brasileira devido às suas características históricas e no que tange as populações marginalizadas e os grupos sociais continuamente excluídos. Também problematiza a situação de professoras/es afrodescendentes: o seu desenvolvimento, disseminação, aceitação e transformação em

conhecimento válido; saber autorizado (de ampla criticidade) para explicar as realidades na sua dinamicidade fluída, sua natureza problemática por excelência. Apresenta discussões sobre a pedagogia do diferente e igual, da exigência de trabalhar uma educação (e ensino formal) interétnica (inter-racial), uma pedagogia inventiva, teorias-práticas problematizadoras do cotidiano como alternativas que libertam das amarras de narrativas construídas sobre e raramente pela (ou com) a população afrodescendente, grupo racializado. Para Boakari, este é um projeto decolonizador. É convite à epistemologia humanizante de saberes do chão da vida de gente lutadora-vencedora.

Ilma Fátima de Jesus aborda sobre *História cultural, educação das relações étnico-raciais e formação de professoras e professores* como reflexão incentivadora da construção de práticas pedagógicas sem preconceito racial e discriminação racial manifestados pelo racismo, bem como, do fortalecimento da identidade e autoestima das crianças, adolescentes, adultos e idosos negros e negras em contextos escolares. O texto aponta, ainda, algumas possibilidades que os sistemas de ensino têm de promover a formação continuada de professoras e professores sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, com uso de materiais pedagógicos adequados.

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa no texto intitulado *Rompendo com a voz única: conversando sobre educação e afrodescendência em pesquisas*, –problematiza o lugar da fala de professoras afrodescendentes universitárias nas trilhas de pesquisas em educação e suas intersecções de gênero, raça, classe, geração, por exemplo, como marcação necessária na compreensão das realidades que foram implicitamente alocadas na produção do discurso hegemônico ocidental. A autora apreende o lugar da fala, como um lugar social de um grupo localizado pelas e nas relações de poder, controle, privilégios, com suas diferenças e diferenciações múltiplas que residem tanto na estrutura social quanto no indivíduo, considerando sua própria experiência no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô-GEAfro da UFPI alinhavada com as vozes de: Anzaldúa (2005); Brah (2006); Collins (2000); Fanon (2008); Ribeiro (2017); Spivak (2010); Kilomba (2016) e outras(os).

O texto *Mulheres Professoras, Enquanto Vozes Epistêmicas* apresentado por **Diomar das Graças Motta** discute sobre vozes epistêmicas no cotidiano escolar. As vozes eleitas foram de mulheres professoras de ontem, que exerceram suas atividades profissionais na cidade de São Luís, a partir da última década de 1800, até a metade dos anos de 1900. A abordagem posiciona os sujeitos escolhidos – mulheres professoras – situando-as no processo epistêmico de conhecimento, nos campos da Filosofia e da Educação, da Antiguidade a contemporaneidade, tanto no mundo da cultura como no mundo da vida, nas óticas de Bachelard (2006), de Bakhtin (2017), de Freire (1993), e de Motta (2003).

Sobre a construção do papel de mãe no início do Século XIX, **Kelly Lilie Julio** analisa uma documentação manuscrita produzida no cotidiano da cidade de São Luís - MA, trazendo algumas considerações sobre o processo de construção dos papéis para homens e mulheres no início do século XIX. Para isto, a autora atenta especialmente ao papel de mãe, destinado às mulheres, demonstrando que havia uma concepção de que,

para exercer esse papel exemplarmente, as mulheres deveriam possuir determinadas características. Ao mesmo tempo, foi sua intenção ressaltar que, em virtude das circunstâncias e necessidades vivenciadas, muitas vezes, os papéis ideais tinham certa fluidez, ocorrendo inclusive uma sobreposição. Ressalta que foi possível perceber que tal categoria se mostrou bastante válida para esse tipo de análise, pois a definição de papéis sociais e as ações decorrentes deles sempre devem ser analisadas a partir de uma perspectiva relacional.

Na segunda parte deste livro reunimos as contribuições sobre **Gênero e Sexualidade na Educação**. Iniciamos com o texto de **Sirlene Mota Pinheiro da Silva** dá ênfase a questão da sexualidade, analisando o *Entrecruzando gênero e sexualidade em ciclos de estudo, na pesquisa e em ações educativas: o GESEPE em ação!* A autora problematiza as contribuições dos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre essas temáticas nas práticas educativas nas escolas, destacando o modo pelo qual o GESEPE se constitui em espaço alternativo de formação de professores/as, para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas tais temáticas em suas variadas formas e transversalmente, buscando estratégias para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade.

Constantina Xavier Filha no texto que trata da “*Educação para as sexualidade e gêneros como direitos para a criança nas instituições educativas*” reunindo alguns levantamentos realizados na Internet de cartilhas e livros de educação sexual para crianças, utilizando-se os descriptores gênero, sexualidade na infância, ideologia de gênero e cartilhas do MEC. Ressalta que a criança é um ser sexuado e que sua sexualidade é diferente da vivenciada na idade adulta. No texto de sua conferência, a autora nos chama a atenção sobre o discurso arrogante, intransigente, adultocêntrico, reducionista, essencialista e autoritário de algumas pessoas adultas que escreve *blogs* e que questionam se as crianças têm direito a conhecer seus corpos e sua sexualidade antes da adolescência, convidando-nos à reflexão sobre a ideia que se constrói é de que a criança é ingênuas, assexuada e que deve ser protegida de pessoas adultas ‘maldosas’ que tentam incluir essas temáticas nas instituições escolares. Defende a educação para a sexualidade, com discussões de gênero e sobre as diferenças como um direito das crianças nas instituições educativas., trazendo discussões e apresentando argumentos teórico-legais sobre tais questões, por serem direitos das crianças nas instituições educativas brasileiras.

Ao pensar questões da *sexualidade na formação e nas práticas de futuras docentes*, **Jónata Ferreira de Moura** propõe um diálogo sobre sexualidade no currículo dos cursos de formação de professores das IES's de Imperatriz e apresenta práticas possíveis sobre a temática que são frutos de pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC), destacando-se duas pesquisas que evidenciam como a temática sexualidade ainda é velada no espaço escolar. As discussões que Barros (2014) e Santos (2016) desenvolveram e mediaram em suas pesquisas revelam o quanto ainda os cursos de Pedagogia das IES's de Imperatriz precisam avançar no que diz respeito à diversidade, em especial, a sexualidade, e um dos caminhos são sinalizados pelos trabalhos que elas realizaram.

Em relação às *políticas curriculares para o trabalho com a diversidade no espaço escolar*, temos o texto escrito por **Zeila Sousa de Albuquerque** que discute como essas políticas vêm sendo implementadas no campo da educação nas últimas décadas, problematizando os desafios encontrados no campo educacional, no que tange as discussões de gênero e diversidade no currículo escolar. A autora adverte que as políticas para a diversidade sempre estiveram comprometidas com o capital, e a escola seguiu os seus pareceres por meio de seus currículos escolares, apesar dos grandes avanços implementados durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Por fim, nos convida à reflexão ressaltando que após o impedimento da presidente Dilma, considerado pelas forças progressista como o golpe de 2016, as políticas de cunho conservador se tornaram mais atuantes, retrocedendo nas políticas da diversidade e igualdade de gênero.

Maria Mary Ferreira discute os processos de submissão das mulheres a partir da repressão de sua sexualidade e de seu confinamento ao mundo privado. Por meio do pensamento de Michelle Perrot, discute como foi negada às mulheres a presença na história e desse modo sua condição de sujeito. Traz uma reflexão sobre gênero e patriarcado a partir de Hellelith Saffiotti e Simone de Beauvoir enfatizando como essas duas categorias refletidas no pensamento das citadas autoras, são estratégicas para compreender os processos de submissão e opressão das mulheres e as dificuldades que estas enfrentam para romper com os determinismos biológicos. Por fim a autora apresenta um debate no campo da educação abordando como a educação e a sexualidade podem se constituir como projetos libertários para as mulheres a partir das escolas e universidades.

Por fim, **Tatiane da Silva Sales** analisa aspectos voltados às mulheres e sexualidade na história e nas políticas públicas, destacando-se do silêncio às múltiplas vozes, destacando que nos escritos e feitos históricos retratavam-se apenas homens brancos, heretossexuais e das classes sociais mais privilegiadas, com temáticas relacionadas à administração pública e aos interesses políticos e econômicos. Durante séculos, a invisibilidade das mulheres na história era uma constante, elas existiam na história e assuntos relativos à sexualidade também foram renegados a um silenciamento histórico. Apenas no governo Lula que se organizam novas institucionalidades, quando temas e questões até então excluídos, e dentre eles as mulheres, relações étnico raciais e a sexualidade. Período em que propostas de planos e políticas buscava uma educação inclusiva e não sexista, exemplificando-se o curso de formação continuada docente “Gênero e Diversidade na Escola”.

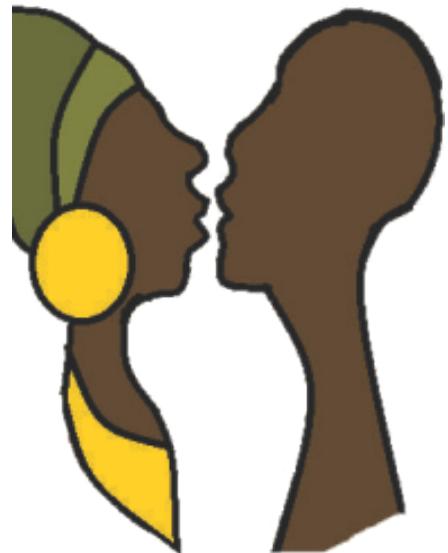
Todos os aspectos históricos, teóricos e legais discutidos pelas autoras e autores neste livro nos trazem elementos para a reflexão e nos impulsionam a pensar e repensar sobre a necessidade de um aprendizado constante, que tais temáticas sejam amplamente estudadas para que possamos desenvolver atividades e práticas pedagógicas éticas e que defendam os direitos humanos das crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas, num permanente exercício de construção e de desconstrução de ideias errôneas e sem fundamento científico que vêm circulando nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GOMES, Nima Lino. *Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 23-130.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p.84-130.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995. Tradução de Guacira Louro).
- SILVA. Sirlene Mota Pinheiro da, ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de. Gênero e sexualidade na escola: uma abordagem necessária. In: Motta. Diomar das Graças. *Gênero em debate: construindo e compreendendo a teoria feminista no cotidiano escolar*. São Luís: Edufma, 2003, p. 37-45.
- SILVA. Sirlene Mota Pinheiro da. Gênero e sexualidade no currículo escolar e nas práticas educativas no estado do Maranhão. In: FERREIRA, Maria Mary. *Conhecimento feminista e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiro*. São Luís: Redor / Niepem, 2012, p. 49-62.

PARTE I

GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA NA EDUCAÇÃO



PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: MEMÓRIAS CULTURAIS

Raimunda Nonata da Silva Machado

Introdução

Os estudos de/com mulheres afrodescendentes ou mulheres negras tangenciam *epistêmês* que visam à desconstrução de visões científicas estereotipadas e que se estabeleceram com violência para justificar e naturalizar pensamentos hegemônicos e eurocentrados.

Ganharam visibilidade na produção científica brasileira, sobretudo, a partir dos anos 1990, com a criação de espaços de produção e disseminação de conhecimentos. Tais como:

- **1992:** criação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR).
- **1993:** lançamento das publicações do Núcleo de Estudos de Gênero (Pagu), integrante da Coordenadoria de Centros e Núcleos – COCEN, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sendo que os primeiros artigos sobre mulheres afrodescendentes datam de 1996.
- **1994:** o primeiro encontro (Fazendo Gênero - Seminário de Estudos sobre a Mulher), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura. Os primeiros artigos sobre mulheres afrodescendentes datam de 2006.
- **1999 a 2006:** Concurso negro e educação, visando a Formação de pesquisadores (as), o desenvolvimento de pesquisas sobre a população negra e a educação e o incentivo às linhas de pesquisa na área.
- **2000:** criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), realiza os Congressos e lança a Revista em 2010.
- **2001 e 2003:** a criação dos Grupos de Estudos (GE) sobre relações étnico/raciais e educação e Gênero, sexualidade e educação, respectivamente, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criada em 1978. Encontramos, na 27ª Reunião (2004) – GT 21, o primeiro pôster sobre mulheres negras intitulado: “Trajetória de mulheres negras: vida escolar e profissão” de autoria de Carmen Cinira Siqueira leite.

Desde 1992, surgem progressivamente, estudos sobre mulheres negras nas pesquisas de pós-graduação, com maior destaque, a partir de 2003. Ocasão em que se tem, paradoxalmente, o aumento da taxa de escolarização para todos os grupos sociais, em todos os níveis de ensino, ainda que, com a manutenção das distâncias entre os grupos raciais e de gênero (CARNEIRO, 2016).

No início do século XXI, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental absorvem 80% de mulheres afrodescendentes¹ (pretas e pardas) e 63,6% de mulheres brancas. Já

¹ Utilizamos o termo afrodescendente para nos referirmos às mulheres de tez escura com ancestralidade africana.

o nível da Educação Superior, as mulheres são, respectivamente, 1,6% e 5,1% (TEIXEIRA, 2006).

De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do Ministério da Educação (MEC), trabalhavam no magistério superior, em 2005, somente 251 mulheres negras e 374 homens negros, com titulação doutorado. Enquanto as mulheres pardas eram 1.312; as mulheres brancas eram 15.854 e os homens brancos totalizavam a maioria de professores 21.662 (BARSTED; PITANGUY, 2011).

Os dados mais recentes, obtidos junto ao Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) no Censo da Educação Superior 2016, mostram que as diferenças permanecem, visto que mulheres pretas com doutorado são 0,4% do corpo docente na pós em todo o país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, formando o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes.

A maior representatividade na docência de pós-graduação é a de homens brancos com doutorado: eles são 13.198, representando 24%. Já as professoras brancas com a mesma escolaridade na docência da pós-graduação são pouco mais de 10 mil, ou 19% do total de 53.995 professores nos cursos de doutorado, mestrado e especialização.

Com essas constatações, procedemos a um levantamento bibliográfico do tipo “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” em Programas de Pós-Graduação em Educação, a partir dos seguintes descritores: *professoras afrodescendentes; mulheres afrodescendentes na educação superior; professoras negras no ensino superior*. (MACHADO, PEREIRA, 2018). A análise contou com a abordagem antropológica de interpretação da interpretação (GEERTZ, 2008), tratando as produções científicas como material de reanálise para identificar, a partir dessas narrativas, como as professoras afrodescendentes constroem e registram suas memórias na docência superior.

Esses indicadores revelaram a existência de uma invisibilidade sobre a participação das mulheres negras na sociedade brasileira, especialmente, nesta análise, referente ao universo da docência na Educação Superior.

Dessa forma, o estudo sobre o ingresso e a participação das mulheres afrodescendentes no magistério superior, mediante análise de produções científicas que tratam deste estudo, apresenta os dilemas da desconstrução de estereótipos sexistas e racistas, culturalmente e historicamente, internalizados pela sociedade brasileira, bem como, formas de resistências e rupturas com as práticas de colonialidade do poder, do saber e do ser, pela presença de mulheres afrodescendentes em espaços considerados privilegiados na lógica eurocentrada.

As vozes afrodescendentes nas produções científicas

Ao destacarmos a investigação sobre as Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior, buscamos compreender algumas maneiras pelas quais estes sujeitos, descendentes de africanas sulsaarianas, desestabilizam a noção ocidentalizada de intelectual, que nos faz lembrar certos grupos de *established*, cuja vocação não seria possível, principalmente, a este grupo descendentes de africanas/os sulsaarianas/os, já que na lógica eurocentrada de supremacia branca...

[...] toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexism e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta, principalmente, para servir aos outros (HOOKS, 1995, p. 468).

Usamos o termo afrodescendente ligado a ideia de ancestralidade. Este foi incentivado, por ocasião da Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul. Para Boakari (2015, p. 21), também tem o propósito de nomear aquelas mulheres professoras “descendentes de africanas/os sulsaarianas/os (não subsaarianas/os) em sua singularidade fenotípica, preponderante com as ricas diversidades culturais, linguísticas, sociais e étnicas destes povos” em substituição ao termo mulher negra, tendo em vista a construção sociocultural, deste termo, impregnado de significados pejorativos.

Ainda com este pesquisador, a relevância do uso deste termo é uma maneira de rejeitar os elementos negativos e ofensivos presentes no termo negro, cujas representações simbólicas e materiais vêm, há séculos, tratando grupos de seres humanos criminalmente escravizados como coisa. Além do que, a perspectiva da afrodescendência nasce do pensamento que “reconhece a humanidade de todos, acredita na origem africana de todos os seres humanos e confia na sua vocação ontológica” (BOAKARI, 2015, p. 22).

Com essa perspectiva, Boakari (2010; 2015) desenvolve estudos sobre mulheres afrodescendentes de sucesso, que nos ajudam a pensar as condições sociais e objetivas desse grupo na sociedade e seu ingresso em posições socioeducacionais privilegiadas, analisando suas experiências e conquistas no espaço acadêmico.

Com a noção de mulheres professoras e mulheres afrodescendentes de sucesso, enveredamos no desafio de analisar as trajetórias de professoras afrodescendentes no magistério superior em algumas regiões brasileiras, além de ampliar a produção de conhecimento com e nessas temáticas em Instituições Federais de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Maranhão, produzindo literaturas de descolonização das práticas culturais acadêmicas em universidades brasileiras.

As principais contribuições estão em explorar o território da cultura ocidental na qual se inserem mulheres afrodescendentes, a exemplo, do exercício da docência na educação superior, garimpando saberes e experiências deste universo, inicialmente, nas produções científicas, tais como: dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras, além de artigos em periódicos especializados.

De um modo mais geral, Carneiro (2016) também fez um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre mulheres negras e educação no sites: Banco de Teses da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Biblioteca Beth Lobo, do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu. Foram **84 pesquisas** sendo 66 dissertações e 18 teses, dentre as quais, 17 pesquisas são de instituições privadas e **“78 foram produzidas por mulheres**, que

constituíram outras mulheres como tema prioritário para a realização de seus estudos” (CARNEIRO, 2016, p. 143).

Já com o foco nas pesquisas sobre mulheres afrodescendentes que atuam no magistério da educação superior, encontramos **5 (cinco) dissertações, 5 (cinco) teses e 11 (onze) artigos** que analisam a trajetória dessas Professoras em Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que os principais resultados, oriundos desses estudos, vem apontando baixa produção científica sobre essa temática na área da educação, conforme apresentamos nos quadros 1, 2 e 3, que seguem.

Quadro 1: Dissertações sobre Professoras Afrodescendentes na Docência Superior

AUTORAS/RES	TÍTULO	INSTITUIÇÃO E ANO
1. Maria Aparecida dos Santos Crisostomo. Orientador: Marcos Antonio dos Santos Reigota	Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba – São Paulo	UNIVERSIDADE DE SOROCABA – UNISO 2008
2. Raimundo Nonato Silva Junior Orientadora: Iran de Maria Leitão Nunes	A cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as na Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA 2011
3. Isabel Machado Orientadora: Nilda Guimarães Alves	Professoras Negras na UERJ e cotidianos curriculares a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ 2011
4. Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva Orientadora: Maria do Amparo Borges Ferro	Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI 2012
5. Taiana Flores de Quadros Orientador: Jorge Luiz da Cunha	Vidas de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM 2015

Fonte: Pereira, França, Machado (2018)

Quadro 2: Teses sobre Professoras Afrodescendentes na Docência Superior

AUTORAS/RES	TÍTULO	INSTITUIÇÃO E ANO
1. Maria Clareth Gonçalves Reis Orientadora: Waldeck Carneiro da Silva	Trajetórias de mulheres negras, professoras que atuam no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram.	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF 2008
2. Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda Orientadora: Ercilia Maria Braga de Olinda	Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC 2009
3. Margareth Maria de Melo Orientadora: Nilda Guimarães Alves	Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ 2012
4. Maria de Lourdes Silva Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR 2013
5. Maria Aparecida dos Santos Crisostomo Orientadora: Marcos Antonio dos Santos Reigota	Mulheres negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos plurais	UNIVERSIDADE DE SOROCABA – UNISO 2014

Fonte: Pereira, França, Machado (2018)

As pesquisas oriundas de dissertações e teses disponibilizam amostras acerca das experiências das professoras afrodescendentes no magistério superior em

universidades públicas e privadas de diferentes regiões brasileiras, com exceção à região norte, cujo universo, não foi possível localizar estudos sobre professoras afrodescendentes universitárias na área da educação.

Em universidades de Sorocaba (São Paulo), Crisostomo (2008, 2014) analisa a inserção da mulher negra entre docentes universitárias. Inicialmente, entre 2000 e 2007 a partir da trajetória de 3 (três) mulheres, e depois, com recorte temporal entre 2005 e 2010. Argumenta que este espaço é o símbolo do neo-racismo brasileiro, constituindo-se como um universo de segregação racial.

No Rio de Janeiro, Machado (2011) dar visibilidade a história de uma professora negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mediante análise de acervo fotográfico e narrativas daqueles que conviveram com a referida professora. Reis (2008) analisa processos de construção de identidades raciais de professoras negras universitárias e afirma que a condição racial se sobrepõe à condição de classe. São as discriminações raciais que dificultam as ascensões sociais, econômicas e culturais desse grupo, afinal, quando ascendem, são vistas “fora do lugar”.

No nordeste brasileiro, a exemplo do Ceará, do Maranhão, da Paraíba e do Piauí (especialmente na Cidade de Parnaíba), as/os autoras/es mostram que a universidade pública tem pouca representatividade das mulheres afrodescendentes na docência universitária, denunciando as marcas de racismos, discriminação e lutas de classe social. Este grupo de professoras tem que, continuadamente, comprovar sua competência profissional e desconstruir estereótipos de incapacidade intelectual ligados à população afrodescendente. Particularmente, Melo (2012) objetiva compreender o uso de temas afro-brasileiros no curso de pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba e aborda as experiências de duas docentes universitárias negras com foco na tessitura de suas identidades.

Sobre a região sul do país, Quadros (2015) analisa as memórias, vivências e as experiências de mulheres afrodescendentes, considerando seu ingresso no magistério superior como superação aos desafios colocados pelos racismos, discriminação e exclusão, afinal, em 2015, a Universidade Federal de Santa Maria, por exemplo, possuía somente 3 (três) docentes negras de um total de 669 professoras em exercício na instituição. Silva (2013) investigou as experiências de quatro professoras negras em universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Mostrou, também, que essas docentes continuam vivenciando condições desfavoráveis e enfrentando os constantes desafios provocados por práticas racistas.

Quadro 3: Periódicos sobre Professoras Afrodescendentes na Docência Superior (2006-2016).

AUTORAS (ES)	TÍTULOS E PERIÓDICOS
Lorena Francisco de Souza e Alecsandro J.P. Ratts	Trajetórias socioespaciais de professoras negras . I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero. 2006 .
Joselina Silva.	Doutoras professoras negras : o que nos dizem os indicadores oficiais. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010
Maria Aparecida dos Santos Crisostomo e Marcos Antonio dos Santos Reigota.	Professoras universitárias negras : trajetórias e narrativas. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010
Diony Maria Oliveira Moska.	Registros de uma professora afro-brasileira sobre indícios de processos identitários observados durante o exercício da Docência em cursos da graduação da UERJ. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012 .
Priscila Maria de Sousa Dourado e Enrique Martínez Larrechea.	Sob o olhar de Frida Kahlo: Mulheres negras , docência, poder e gestão. XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. "Gestión de la Internacionalización, la Vinculación y la Cultura". 14, 15 y 16 de noviembre de 2012 . Puerto de Veracruz – México.
Emanuella Marques Gomes, Sarah Jane Alves Durães e Ângela Ernestina Cardoso de Brito.	Mulheres negras na docência do ensino superior: discriminação e resistência. V Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação. 2013 .
Isabel Machado.	Professoras negras no ensino superior de Universidades Públicas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. 12, 13 y 14 de septiembre de 2013 Mar del Plata Argentina
Maria Pinto de Carvalho e Viviane Angélica Silva.	Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.8, n.13, p. 30 - 56, Jan/Jun 2014 .
Mirian de Albuquerque Aquino.	A construção da identidade profissional de mujeres negras na carreira acadêmica de ensino superior. Revista da ABPN • v. 7, n. 15 • nov. 2014 - fev. 2015 , p.136-160
Maria Simone Euclides, Sânia Paula dos Santos Silva e Joselina Silva.	Quando se é mujer negra , doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas. V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (ABANNE), 2015 , Maceió/AL.
Maria Simone Euclides e Joselina Silva.	Trajetórias profissionais de mujeres negras doutoras e professoras universitárias: uma discussão para além da meritocracia. 39º Encontro Anual da Anpocs. 2015 . Caxambu/MG.
Raimundo Nonato Silva Júnior e Zeila Sousa de Albuquerque.	A presença do professor/a negro/a na Universidade Federal do Maranhão no Campus Don Delgado. VIII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). 2016 .

Fonte: Pereira; Padilha; Machado (2017).

Dentre esses artigos científicos, as produções de Maria Aparecida dos Santos Crisostomo, Raimundo Nonato Silva Junior e Isabel Machado são estudos oriundos de suas dissertações. No que diz respeito ao uso do termo afrodescendente, este é evidenciado somente na pesquisa de Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva.

No geral essas produções revelam que a inserção da mulher negra como docente no ensino superior traz consigo paradigmas e interesses que vão para além de questões pessoais, tais como:

O preconceito, a discriminação e o racismo constituem obstáculos ao acesso e participação das mulheres negras nas instituições universitárias.

A condição da mulher negra como professora universitária é a de exclusão, já que sua atuação, neste espaço privilegiado afeta a construção de sua identidade profissional ao longo da carreira docente.

O percurso de ingresso é permeado por dificuldades, sendo que, no exercício da docência, cada professora (re)inventa suas táticas de resistência aos estereótipos de gênero e raça, visando a sua sobrevivência e manutenção no campo de disputas e competitividade na lógica do capital, fortalecido pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Os marcadores de classe, gênero e raça apresentam-se como estruturadores de suas trajetórias pessoais e profissionais. As situações cotidianas de racismos, sexismos e desigualdade social interferem no reconhecimento de seu histórico profissional de excelência. São, frequentemente, exigidas um alto grau de desempenho no trabalho.

Dessa forma, a participação das docentes negras universitárias assume todos os riscos de interpelar as injustiças raciais dentro e fora das universidades. Constroem engajamento político e epistêmico, contribuindo com a construção de mentalidades mais sensível às desigualdades raciais, aos processos de lutas e de conquistas institucionais, sociais e políticas para população afrodescendente na sociedade brasileira.

Considerações finais

As análises sobre trajetórias de mulheres afrodescendentes no magistério da educação superior sinalizam que a educação tem sido a principal via para que as mulheres afrodescendentes tenham condições de superar barreiras e dificuldades, desconstruir preconceitos de incapacidade intelectual, ter mobilidade social e participar da classe média brasileira.

De um lado, o alto grau de escolarização não é suficiente para evitar preconceitos e tratamentos discriminatórios. Ainda que tenham maior qualificação e titulação acadêmica, as professoras afrodescendentes universitárias vivenciam os desafios cotidianos de reconhecimento intelectual, *status* social, dentre outros critérios que permeiam as formas hegemônicas de prestígio no campo universitário. Afinal, desde os processos de seleção ao exercício da prática docente universitária, as professoras afrodescendentes universitárias continuam sendo questionadas em suas potencialidades intelectuais.

Por outro lado, o ingresso e participação das professoras afrodescendentes na docência universitária constitui formas de re-existir, de estruturar movimentos críticos de descolonialidade, via engajamento político, pedagógico e epistêmico capaz de instituir experiências acadêmicas com outras vozes penetrando na territorialidade hegemônica dos sujeitos eurocentrados.

As memórias realçadas nas produções científicas que analisamos são de resistências e não “subterrâneas” (POLLAK, 1989), elas questionam os pensamentos eurocêntricos e hegemônicos, apresentando novos registros de mobilidade social.

Logo, tornar-se professora é uma forma de resistência epistêmica, uma transgressão da ordem estabelecida nos cânones da lógica moderna eurocentrada. O ingresso de mais professoras afrodescendentes na docência universitária desestabiliza fronteiras, estrutura novas narrativas, e, por conseguinte, materializam novas relações socioculturais nos espaços universitários.

REFERÊNCIAS

- BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*. Rio de Janeiro: CEPPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.
- BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9*. 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos do Fazendo Gênero 9. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240_arquivo_fazendogenero9-2010-boakari.texto.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.
- _____. Mulheres afrodescendentes de sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferença. In: BOAKARI, Francis Musa (et al). *Educação, Gênero e Afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social*. Curitiba: CRV, 2015.
- CARNEIRO, Suelaine. Mulheres negras na educação desafios para a sociedade brasileira. In: Carreira, Denise [et al.]. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.
- CRISOSTOMO, M. A. dos S. *Mulher Negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba - São Paulo*. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2008.
- GEERTZ, C. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HOOKS, B. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*. IFCS/UFRJ e PPCCIS/UERJ. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.
- MACHADO, Isabel. *Professoras Negras na UERJ e cotidianos curriculares a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- PEREIRA; Walquiria C.; PADILHA, Gláucia S. Silva; MACHADO, Raimunda N. da. As professoras afrodescendentes universitárias e os discursos acadêmicos. In: BOAKARI, Francis Musa... [et al.]. *Descolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência*. Teresina: EDUFPI, 2018.
- PEREIRA; Walquiria C.; FRANÇA, Thays C.; MACHADO, Raimunda N. da. Arqueologia de resistências com professoras afrodescendentes universitárias. *Anais do I COPERGE*. São Luís: EDUFMA, 2018.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUADROS, T. F. de. *Vidas de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria*. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

REIS, M. C. G. *Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram*. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVA, M. de L. *Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente*, 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, M. do R. de F. V. da. *Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social*. 2012, 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SILVA JUNIOR, R.N. *A cor na universidade: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no campus do Bacanga*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

TEIXEIRA, Moema. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; EDUFF, 2006.

O QUE NOS CONTAM VOZES EPISTÊMICAS DE MULHERES DA RODA GRIÔ COM SABERES PLURAIS NA EDUCAÇÃO?

Francilene Brito da Silva

*Quando te der saudade de mim
Quando tua garganta apertar
Basta dar um suspiro
Que eu vou ligeiro
Te consolar
Se o teu vigia se alvoroçar
E estrada afora te conduzir
Basta soprar meu nome
Com teu perfume
Pra me atrair
Se as tuas noites não têm mais fim
Se um desalmado te faz chorar
Deixa cair um lenço
Que eu te alcanço
Em qualquer lugar
Quando teu coração suplicar
Ou quando teu capricho exigir
Largo mulher e filhos
E de joelhos
Vou te seguir
[...]
Silentemente
Vou te deitar
Na cama que arrumei
Pisando em plumas
Toda manhã
Eu te despertarei
[...]
E quando o nosso tempo passar
Quando eu não estiver mais aqui
Lembra-te, minha nega
Desta cantiga
Que fiz pra ti*

(“Tua Cantiga”. Autoria: Chico Buarque/ Cristovão Bastos.)

Silentemente ouço uma, duas, três... trinta vezes a canção acima e sinto tanto amor quanto a falta silente da voz da mulher pelo poeta cantada: a “nega”. Penso que Buarque e Bastos em *Chico Buarque - "Tua Cantiga"* (2017) nos presentearam com uma joia rara. Não somente porque falam de amor sincero, mas de um amor inserido no seu espaço/tempo *sociocultural*. Ouço mais uma vez e penso: E, se fosse a “nega” a compositora de tal sentimento? O que diria para seu amante? O que quero dizer com isso? Quero chegar num ponto em que, muitas vezes, não queremos falar. A arte ou a ciência nunca estão desligadas da situação humana, e essa por sua vez se faz humana por vias sociais sobretudo. Me pergunto então: Pode haver machismos e racismos na expressão mais sublime de amor? E na ciência? Assim, podemos voltar a seguinte assertiva:

A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de

sua vida mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV).

Uma obra de arte assim como uma teoria ou uma produção científica são formas de abrir e manter diálogo – maneiras de responsividade –, e justamente por isso, ou vice-versa, são também uma forma de estarmos inseridas(os) numa comunidade em contextos (com)partilhados. É também uma forma de percebermos como somos e o que queremos ou desejamos individualmente/socialmente. E, sobretudo, a inspiração ou a intuição da pesquisa artística ou científica são formas de responsividade e responsabilidade estética/ética.

A responsividade e a responsabilidade além de não estarem separadas nos possibilitam novos aprendizados ou vozes epistêmicas outras e saberes outros.

A canção *Tua Cantiga* como uma *ode* a “nega” amada não esconde uma forma de ser homem e amar numa dada sociedade, como a nossa. Ao mesmo tempo nos instiga a respostas outras e a uma chamada de responsabilidade estética/ética com as questões de gênero e raça. Não gostaria de fechar as questões nela suscitadas. Gostaria sim de trazê-las como algo complexo que pode nos abrir os ouvidos/sentidos ao que precisamente, na minha interpretação, falta ou está latente nela: a voz da “nega”. Dessa forma abro essa escrita para falar das vozes epistêmicas e dos saberes pesquisados por mulheres que estudaram e estudam sobre gênero, educação e afrodescendência na Universidade Federal do Piauí, mais precisamente, no Núcleo Roda Griô, nos períodos de 2011 a 2016. Fui motivada a tentar responder: Que vozes epistêmicas são essas? Que saberes (plurais) essas mulheres investigaram? Cadê as vozes das “negas” que, acredito, se entregam e amam suas temáticas de investigação?

Durante esse período, no qual cada uma delas pesquisava, o próprio Núcleo foi se estruturando e ganhando vida dentro de um Programa de Pós-Graduação de uma instituição extremamente fechada às discussões de gênero e raça, como um todo complexo, como acontece em muitas das universidades do Brasil. A persistência do Prof. Francis Musa Boakari, que também é coordenador do Núcleo Roda Griô, em orientar muitas dessas mestrandas e doutorandas, que serão citadas aqui, presentes pelos seus trabalhos de pesquisas, tem sido uma conquista de muita valia e diálogo responsável/responsável. Dessa forma, parto agora para elencar as autoras e os títulos de trabalhos realizados, com os quais pretendo ouvir as suas vozes interagindo com cada uma.

Segue quadro com os períodos das defesas, os nomes das autoras e os títulos dos trabalhos (tipos: mestrado e doutorado) realizados durante esses períodos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 1: Data de Defesa, Nome das Autoras e Identificação do Trabalho de Pesquisa

Ano de Defesa	Autora	Tipo e Título do Trabalho
2011 (23/12/2011)	Francilene Brito da Silva	Dissertação: “Arte Afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina”
2012 (28/02/2012)	Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa	Dissertação: “Rap de Quebrada”: construção de sentidos e saberes pelos grupos de Rap – ‘A Irmandade’ e ‘Reação do Gueto’ de Teresina-PI”
2012 (09/03/2012)	Elizete Dias da Silva	Dissertação: “Povo Bom da Cancela – Identidade e Afrodescendência: o que a escola tem com isso?”

2013 (28/01/2013)	Lucenia Libania Pinheiro Martins	Dissertação: "Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional."
2013 (26/08/2013)	Ana Carolina Magalhães Fortes	Dissertação: "A Escola e a Educação não Escolar: experiência da mulher lésbica afrodescendente."
2013 (29/08/2013)	Haldaci Regina da Silva	Dissertação: "Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um terreiro de Teresina – Piauí"
2013 (29/09/2013)	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Dissertação: "As Educações Escolar e Social na Formação da Identidade Racial de Jovens nos Quilombos de São João do Piauí."
2014 (07/03/2014)	Antonia Regina dos Santos Abreu	Dissertação: "Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras."
2015 (19/06/2015)	Raimunda Nonata da Silva Machado	Tese: "Gênero e Raça na Educação a Distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?"
2016 (03/08/2016)	Elisiene Borges Leal	Dissertação: "Vozes Afrodescendentes: o que contam alguns(mas) estudantes da UFPI sobre seus encontros memoriais com programas de ações afirmativas?"
2016 (04/08/2016)	Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira	Dissertação: "Relações raciais e discriminação na escola: uma prática educativa emancipatória em construção?"

Fonte: Quadro construído a partir das informações presentes nas dissertações e na tese das mulheres pesquisadas, 2018. Autoria: Francilene Brito da Silva.

Feito esse quadro começo a perceber que as vozes epistêmicas das mulheres pesquisadoras em questão têm alguns interesses peculiares sobre as sabedorias plurais investigadas e muitas vezes subalternizadas.

Por vozes epistêmicas entendo diferentes tipos de produção de entendimentos/ensinamentos calcados no cotidiano das pesquisas e que, ao serem constantemente colonizados para serem “científicos”, deixam seu lado gnóstico (da fome/busca mobilizadora de saber) e nega sua própria força motriz, que é justamente: os saberes, as multirreferencialidades (entendimentos plurais de um mesmo “objeto” de pesquisa na complexidade inquieta da vida cotidiana) ou práticas/conhecimentos acionados nos cotidianos, gnoses, entendimentos em diferentes maneiras de pensar-fazer-pensar. Mas, que também pode ser entendido como epistemologias diversas que são mobilizadas e mobilizam saberes diversos. Entendo, nesse interim, que saberes plurais, são exatamente esses conhecimentos, multirreferencialidades, diferentes saberes, práticas/táticas culturais, gnoses, hermenêuticas pluritópicas (em espaços-tempos pluriversos) com as quais operamos no cotidiano da vida, inclusive a ciência. A partir disso, o que consideramos ciência, nada mais é do que um tipo de saber e o que consideramos epistemologia não se fixa somente nas atividades científicas. Devo essas elucubrações às leituras dialógicas em Jacques Ardoino (MACEDO, BARBOSA & BORBA, 2012), Michel de Certeau (1994) e Walter Mignolo (2003). Dessarte, os caminhos que percorremos quando apreendemos ou aprendemos algo são ligados ao princípio, metafórico, da *criança que caminha com a mãe* para chegar em algum lugar.

[...] uma mulher andando pela rua puxando uma criança de cinco ou seis anos de idade. A menina vai o tempo inteiro brincando com os detalhes, vai olhar na parede, vê um velhinho sentado numa carruagem, enquanto a mãe vai puxando pela mão e dizendo assim: “Olha pra frente menina”. O olhar do adulto é o olhar que olha pra frente. O olhar da criança é um olhar que brinca com coisas do

mundo. Por isso, não se deve jogar fora o olhar do adulto, nem o olhar da criança. O perfeito é um equilíbrio entre esses dois olhares. (PEDROZA, 2006, p. 06).

As visões periféricas ou as escutas atentas aos diferentes lados das coisas e situações nos favorecem para acionarmos epistemologias e saberes, mas essa possibilidade de brincar/aprender com os detalhes não escapa a um objetivo: a chegada ao ponto requerido. Essas vozes epistêmicas trazem entendimentos outros para serem visibilizados/escutados como dignos de serem investigados academicamente. No caso específico, as mulheres pesquisadoras nos falam sobre: afrodescendências como base para pensar a arte e seu ensino, o rap e as juventudes, as comunidades quilombolas e seus remanescentes, a educação nos terreiros, as resiliências de mulheres, as experiências da mulher lésbica, a escola pública no ensino infantil, a educação à distância, as(os) estudantes e as ações afirmativas, as práticas educativas nas escolas e fora delas no que tange raça, gênero e educação social. Os resumos de cada investigação apontam esses interesses de forma rápida e nos dão uma visão geral do que cada uma traz no texto dissertativo ou tese. Abaixo, um panorama desses resumos.

Quadro 02: Nome das autoras e Tópicos principais dos Resumos de suas investigações.

Autoras	Tópicos dos Resumos
Francilene Brito da Silva (2011)	<p>Objetivo: compreender crítica e reflexivamente “discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, especificamente no que chamo de arte afrodescendente, em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.”</p> <p>Inquietação: quais as interpretações de três educadoras(os) teresinense sobre arte afrodescendente, “sendo estes sujeitos partícipes ou não do Movimento Negro e formados ou não em licenciaturas em Arte, tivemos que considerar três mulheres professoras porque são referências nessa cidade, nos espaços aqui delimitados como escola ou grupo cultural afro ligado ao movimento social, especificamente o Movimento Negro”;</p> <p>Caminho percorrido: entrevista semi-estruturada, observação livre, anotações em campo, descrições das experiências ditas e vivenciadas pelas partícipes. Tentativa de escuta sensível nas descrições. Cruzamento dos dados entre: as descrições, os teóricos e a história da pesquisadora.</p> <p>Teóricos: Antonacci (2009), Barbosa (2005), Boakari (2006), Cunha Junior (2005), Freire (2005), Geertz (2008), Mignolo (2010), Morin (2003), Santos & Meneses (2010); etc.</p> <p>Evidências: há resistências e inquietações nas experiências escolares referentes a arte afrodescendente; há uma profunda ligação dessa prática educativa com a educação social de crianças e jovens que vivenciam a dança afro em grupos culturais afros teresinenses; tivemos que refletir sobre o processos identitários e sobre a formação profissional das educadoras.</p>
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sausa (2012)	<p>Interesse e locus da investigação: “busca de uma aproximação com os universos de jovens rappers de dois grupos de Rap da cidade de Teresina-PI – da zona sul e norte, o trabalho procurou conhecer quem são estes jovens nas suas vivências, nas suas práticas político-culturais Rap, como se constituem enquanto atores sociais nos seus territórios de con-vivência; busca de “apreender que saberes esses sujeitos constroem a própria experiência de existir no mundo consigo mesmo e com os outros”;</p> <p>Os jovens partícipes eram na maioria: afrodescendentes, empobrecidos e desempregados; Teóricos: Adad (2004); Abramo (1994); Bomfim (2006); Carrano (2003); Canevacci (2007); Dayrell (2005); Diógenes (1998); Melucci (2005); Rolnik (2007); Silva (2007); Santos (2010), dentre outros...</p> <p>Caminho percorrido: abordagem qualitativa proposta por Melucci (2005), em que optei por andanças pelos territórios dos jovens, como idas a bailes de Rap, realizando observação-no-campo, com diários de campos, entrevistas semi-estruturadas com roteiro em tópicos, realizadas junto aos sete jovens dos dois grupos “A IRMANDADE” e “REAÇÃO DO GUETO”, além de fotografias, cartazes e imagens, serviram de instrumentos metodológicos.”</p> <p>Constatações: jovens rappers que constroem saberes da experiência buscando sentido para seu existir; tentam mudar a realidade onde habitam inclusive comunitariamente; engendram saberes como uma pedagogia em movimento; lutam por condições dignas de vida em seus territórios de lugares e saberes.</p>

Elizete Dias da Silva (2012)	<p><i>Lócus</i> da investigação: Comunidade Cancela – Santa Teresa, Zona Rural de Teresina-PI; Preocupação da autora: concepções etnicorraciais que as pessoas dessa comunidade tinham de si; Concepção de Educação pautada nos estudos de Paulo Freire;</p> <p>Estudos feitos: discriminação no espaço escolar, as leis brasileiras sobre a realidade racial, dentre outros. Teóricos: André (2007), Bento (2009), Guimarães (2004), Hasenbalg (1979), Lopes (2007; 2008), Moura (1988), Munanga (2003), Risério (2007), Boakari (1994; 1999; 2006; 2011), Cavalleiro (2000), Cunha Jr. (2005; 2008), Silva (2011); Plana Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (s/d); Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, 12.288/2010.</p> <p>Caminho percorrido: elementos etnográficos com 8 pessoas da comunidade (9 a 86 anos); observação participante nos eventos: Festa do Divino, Novena de Nossa Senhora do Carmo e Assembleia sobre funcionamento do Posto de Saúde Santa Teresa; entrevista não estruturada com os temas: origem comum, afrodescendência, racismo/discriminação e educação; desenhos com crianças;</p> <p>Resultados obtidos: a comunidade tem religiosidade forte; tem auto grau de parentes comuns a dois sobrenomes (mais fortes); a comunidade se autodeclara: negra, parda e morena; tem consciência das discriminações de que são alvo e revela a síntese destas na expressão “nega da Cancela”; concebem a Educação como meio para melhorar suas condições de vida; mesmo com situações de discriminações há êxitos nos estudos escolares;</p> <p>A autora indica as Pedagogias: Interétnica e da Diferença para colaborar nas superações dos racismos nas escolas.</p> <p>Lançou o livro: SILVA, Elizete Dias da. Gente Boa da Cancela. Curitiba: Appris, 2015.</p>
Lucenia Libania Pinheiro Martins (2013)	<p>Objetivo: “investigar os modelos de resiliência em um grupo de mulheres afrodescendentes”;</p> <p>Inquietações: entender a resiliência, seus modelos e características; identificar modelos de resiliências num grupo de mulheres (60 ao todo, com curso superior e atividades profissionais em Teresina-PI) que participaram da pesquisa respondendo o instrumento Quest_Resiliência que mapeia comportamentos resilientes (BARBOSA, 2010b);</p> <p>Teóricos: Nadal (2007) e Carvalho (2008), e subsidiada pelos trabalhos sobre resiliência produzidos por Yunes e Szymanski (2001), Yunes (2003), Barlach (2005), Melillo e Ojeda (2005), Barbosa (2006, 2010a, 2010b, 2010c), Coimbra (2008). E para embasar as questões raciais, educacionais e de gênero, coaduna-se com Fernandes (1978), Giacomini (1988), Moura (1988), Valente (1994), Cunha Junior (1996), Gomes (2000, 2001), Carone (2003), Carvalho (2004), Santos e Maio (2004), Carneiro (2006), Lopes (2007), e Risério (2007), Schumacher (2007), Fanon (2008), Bento (2009) e Boakari (1994, 1999, 2003, 2007, 2008, 2010, 2011);</p> <p>Caminhos percorridos: ação de quantificar, explorar e descrever os dados.</p> <p>Entendimentos: identificação de oito características constitutiva de resiliência: autocontrole, autoconfiança, leitura corporal, análise do contexto, otimismo, empatia, conquistar e manter pessoas, sentido da vida;</p> <p>Fornece: subsídios para problematizar as questões levantadas.</p>
Ana Carolina Magalhães Fortes (2013)	<p>Do que se trata: experiências educacionais vividas por mulheres lésbicas afrodescendentes; investigação de experiências de vida dentro e fora da escola dessas mulheres em Teresina-PI.</p> <p>Objetivos: “Os objetivos específicos foram caracterizar vivências da fase escolar, verificar a importância de outros agentes, como movimentos sociais, na promoção da educação fora da sala de aula e apontar de que maneira a escola e a educação realizada fora dela interferiram na construção da(s) identidade(s) das entrevistadas.”;</p> <p>Teóricos: Moura (1988), Boakari (1994, 1999, 2003, 2007, 2008, 2010, 2011), Cunha Júnior (2005), Fanon (2008), Castro e Abramovay (2006), Schumaher (2007), Risério (2007), Gomes (2008), Martins (2013), Junqueira (2013), no que diz respeito à educação e afrodescendência. Os estudos de Butler (2001), Louro (2004, 2010, 2012), Furlani (2011), Brah (2013), Piscitelli (2013);</p> <p>Caminhos percorridos: entrevistas semiestruturadas, problematização de temáticas abordadas, lançamento de perspectivas de debates sobre diferenças e desigualdades quebrando silenciamentos na escola e em casa;</p> <p>Destaque: “A realização deste trabalho destacou a necessidade de que se desenvolvam mais pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e raça e os consequentes entre cruzamentos destas categorias nas áreas das educação escolar e social, uma vez que a complexidade destas relações é, a cada dia, mais evidenciada.”</p>
Haldaci Regina da Silva (2013)	<p>Campo de investigação: “desvela e analisa os saberes produzidos em Terreiros de Umbanda, a partir de uma investigação no Terreiro de ILÊ OYÁ TADE – a Casa da Coroa de Iansã (deusa dos ventos, de origem do Rio Níger da África), localizado em Teresina – Piauí”;</p> <p>Objetivo: “compreender as aprendizagens desenvolvidas nessa casa de orações, solidariedade e união”;</p> <p>Teóricos: Fernandes (2011), Thompson (1992), Freire e Faundez (1985), Boakari (2005), Munanga (1994), Gomes (2000), dentre outros;</p> <p>Caminho percorrido: “Com a colaboração de três filhas (afrodescendentes) de santo e do pai de santo do terreiro em questão, acessou informações através de entrevistas semiestruturadas; outras informações vieram de documentos relativos à organização do Terreiro.”;</p> <p>Perspectivas levantadas conclusões: “na Umbanda todos os elementos que a compõem, bem como as atividades desenvolvidas pelas/os seguidoras/ores são fontes de aprendizagem no tocante à disciplina, à responsabilidade, ao compromisso, ao respeito para com os seres humanos e a natureza. Particularmente, enfatiza a solidariedade, as vivências de colaboração, continuidade da resistência histórica, a consolidação da cidadania e o saber ouvir-escutar; espiritualidade ativa, prática e participativa. O trabalho questiona como as aprendizagens da Umbanda são tão importantes quanto o ensino-aprendizagem escolar: dois instrumentos sociais voltados à construção de uma cidadania participativa.”</p>

Raimunda Ferreira Gomes Coelho (2013)	<p>Campo de investigação: Quilombo Riacho dos Negros e Saco/Curtume – São João do Piauí-PI; Objetivo do estudo: “compreender as contribuições da educação escolar e dos saberes locais na construção da identidade racial dos jovens”; Teóricos: Boakari (1994; 2000); Boakari e Gomes (2005); Gomes(2005); Brandão (2003; 1993; 2007); Castro e Abramovay (2006); Cavaleiro (2005; 2006; 2010), Cunha Jr (1995; 2005); Falci (1995; 2001); Fiabani (2012); Freire (1983; 1987; 1991;1996); Fanon (2008); Leite (2000), Lima (2005); Munanga (2003; 2005); Moura (1988); Santos (1997; 2004; 2010); Santos (2007), entre outros; Caminho percorrido: observação participante, entrevista não estruturada; Consta que: o ponto de vista colonialista no pensamento ocidental é a “visão [que] continua a referenciar a nossa forma de ver e interpretar o mundo, de forma que a educação escolar ainda existente nos quilombos estudados apresenta dificuldade de dialogar com as realidades cotidianas vivenciadas pelos jovens e silencia-se sobre os processos históricos geradores da sua condição de quilombolas, dificultando a formação da sua identidade racial”. E, que: “educação social, com todos os desafios políticos, sociais e culturais que apresenta, parece contribuir de modo marcante na construção das identidades e conquista da cidadania de jovens quilombolas de São João do Piauí”.</p>
Antonia Regina dos Santos Abreu (2014)	<p>Afirmação: nas relações sociais (inseridas nestas estão as relações raciais) há ideias, valores, ideologias e comportamentos diferenciados entre sujeitos envolvidos; Inquietação: “é preciso perceber as influências relevantes dessas relações na construção de conhecimento das crianças, em particular de crianças afrodescendentes (brasileiras de origem africana) devido à nossa história escravista-racista”; Caminho percorrido: estudo de caso etnográfico; entrevista semiestruturada com professoras; observação participante em sala de aula e outros espaços da escola; notas de campo; instrumento para autoclassificação racial das crianças; consideração do contexto altoense-piauiense; Teóricos: Alexandre (2010), Boakari (1994 1999, 2003, 2013), Cunha Junior (2003, 2005, 2008), Carvalho (2009), Cavalleiro (2001, 2008), Gomes (2000, 2005), Munanga (2009), Monteiro (2011); Constações: “As práticas discriminatórias entre crianças aconteceram diariamente na escola, evidenciando sentimentos de tristeza nas crianças “alvo” de piadas, brincadeiras desumanas, deboches e uma dificuldade por parte das professoras para interferirem nas situações que aconteciam”; “Existiu muito preconceito em relação à cor da pele, o cabelo, características físicas em geral, principalmente nas relações entre crianças que se consideravam pertencer a raças (pigmentação da pele) diferentes.” O que é preciso: problematizar essas questões ao invés de evitá-las ou escondê-las.</p>
Raimunda Nonata da Silva Machado (2015)	<p>Investigou: “quais significados foram produzidos sobre as noções de gênero e raça no Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na modalidade de educação a distância, no período de 2011 a 2013, destacando suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente”; O que fez/criou no caminho percorrido: três redes para analisar os significados de raça e gênero. 1^a Rede: “trata da ontologia histórica do século XXI e de nós mesmos”; 2^a Rede: “aborda o recorte epistemológico e metodológico qualitativo na lógica dialética. Usa a etnografia (interpretação da interpretação), aplicada à ambientes virtuais, a interdisciplinaridade e produz dispositivos analíticos de processos e produto, visando à análise dos significados de gênero e raça de dez (10) cursistas/docentes dos polos de Caxias, Codó e Humberto de Campos”; 3^a Rede: “rede de ruptura e continuidade, caracteriza o curso GPP-GeR em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica, cultural e tecnológica e argumenta sobre as implicações dos significados de gênero e raça na produção de intervenções políticas e epistemológicas na prática educativa de formação docente”; Teóricos: Bernardo (2003), Boakari (1994, 2012), Bourdieu (1989, 1996, 2004, 2007), Butler (2012), Cardoso (2012), Carneiro (1994, 2001), Foucault (1988, 1996, 2002, 2005, 2012), Geertz (2008), Gomes, A. (2002, 2010), Gomes, N. (1995, 2010), Ibiapina (2013), Lauretis (1994), Louro (2000, 2004), Morin (2007), Motta (2002, 2003), Quijano (2010), Santos (2006, 2008, 2010), Scott (1995, 1999) e Werneck (2010); Destaques finais: “Sinaliza ruptura com os pensamentos “substancialistas” e “abissais”, mediante atitudes próprias de “intelectuais engajados”. Destaca a atuação destes intelectuais na região mediana marcada por condições de invisibilidades e silenciamentos quanto à produção de conhecimentos de gênero e raça, já que não se integra na lógica da ciência moderna. Essas implicações consistem na ampliação de acesso, participação e intervenções, produzindo uma “nova cultura”, cujos significados estimulam e fortalecem os docentes a abandonarem seu isolamento quase absoluto na <i>epistémē</i> europeia, aprofundando os tensionamentos entre continuidades e rupturas ou vice-versa, cujas experiências podem incentivar novos questionamentos para saberes renovados, sendo imprescindível o cuidado com a sua publicidade.”</p>

Elisiene Borges Leal (2016)	<p>Investigou: "compreender a importância das ações afirmativas desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir da concepção de seis estudantes afrodescendentes, cotistas, contemplados(as) com os benefícios Bolsa de Apoio ao Estudante (BAE) e Residência Universitária (REU)." Propósito: "identificar alguns aspectos do perfil dos(as) estudantes envolvidos(as) e conhecer algumas de suas experiências com relação a estes dois benefícios; sondando quais as dificuldades que eles(as) enfrentam ao chegar ao ensino superior, o que esperam da assistência estudantil na UFPI e o que pensam a respeito dos serviços oferecidos pela PRAEC"; Questões pertinentes: "como a assistência estudantil da UFPI faz inclusão? Como os benefícios desta Pró-Reitoria contribuem para a permanência do(a) estudante? Como melhorar essa prática de trabalho? Como essas práticas são vistas pelos(as) usuários(as) destes benefícios?"; Teóricos: Boakari (2003,2013); Cunha Júnior (2005); Gomes (2012); Olive (2002); Silvério (2003, 2007), Silva (2003); Romanelli (2009) e outros(as); Caminho percorrido: entrevistas semiestruturadas; narrativas com uso do diário de campo; análise de documentos e releituras de estatísticas; Consequências do trabalho: "A análise dos dados nos apresentou elementos para refletirmos sobre as implicações de ser estudante universitário(a) afrodescendente e, sobretudo, a respeito das desigualdades sociais e raciais presentes em nossa sociedade brasileira. Os resultados deste trabalho, construído em coletividade, trazem os anseios destes(as) estudantes e apresentam um novo modo de fazer assistência estudantil."</p>
Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira (2016)	<p>Interesse central: "prática educativa emancipatória de 04 (quatro) professoras afrodescendentes, articulada às questões políticas, relações raciais e discriminação na escola"; "quatro professoras do ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), que atuam em uma escola pública municipal da cidade de Caxias-MA" Indagações: "De que forma as experiências de discriminação destas professoras afrodescendentes (e outras) podem contribuir para a produção de uma prática educativa de ações emancipatórias? Adota como eixos da discussão: prática educativa, discriminação/preconceito, formação profissional e educação emancipatória"; Teóricos: prática educativa, Freire (1996, 2014), Libâneo (2000), Zaballa (1998); discriminação/preconceito: Boakari (2003, 2010, 2013), Gomes (2006, 1995, 2010); emancipação: Adorno (1995), Jaehn (2005); formação: Giroux e McLaren (1997), dentre outras/os; Caminho percorrido: observação participante; entrevista não-estruturada; diário de campo; análise de conteúdo; Constatações: "existência de uma disposição das professoras para atuarem quanto aos comportamentos de discriminação manifestos em suas ações pontuais e emergenciais, de acordo com o grau de sua ocorrência, e possíveis consequências físicas e emocionais." Porém: afrodescendência ainda não é problematizada; a formação de professores e de um currículo multicultural e dialógico como práticas emancipadoras ainda se fazem necessárias."</p>

Fonte: Quadro construído a partir das informações presentes nas dissertações e na tese das mulheres pesquisadas, 2018. Autoria: Francilene Brito da Silva.

Como a minha pretensão foi dialogar com essas investigações em outros momentos e publicações, nesse momento a intenção é compartilhar pelo menos uma visão/escuta geral das epistemologias exercitadas e dos saberes investigados.

Dentro do que chamo de epistemologias exercitadas nos trabalhos acima percebi, provisoriamente, que a maioria trabalhou/usou diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes maneiras de investigação. Semelhantes porque foram lá (ou em *loco* ou em rede cibرنética) falar e conviver um pouco mais com as/os praticantes culturais, pessoas com as quais estavam ou ainda estão implicadas profissionalmente ou socialmente. Diferentes no tocante as táticas de busca, contato, análise e contação de suas histórias com tais partícipes e as temáticas abordadas. Mesmo tendo a observação participante, o diário de campo, ou uma entrevista ou questionário como maneiras de chegar a cada tema e *praticantes colaboradoras(es)*, cada investigadora teve que moldar tais ferramentas/instrumentos sob a égide dos seus interesses temáticos e inquietações.

Nesse interim, podemos tecer uma ponte dessas vozes, que ousaram e usaram de diferentes epistemologias para falar de diferentes saberes, quando chamamos outras mulheres como bell hooks (1995; 2014), Gloria Anzaldúa (2000), Oyèrónké Oyéwùmí (2004), María Lugones (2014) para potencializar as escutas.

Bell hooks (2014) ao falar sobre as dores das mulheres negras quando o tema é amor, nos provoca a pensar no “amor interior”, que, diferente do amor próprio, considero um saber que nos traz de volta – enquanto mulheres afrodescendentes – ao nosso íntimo como algo que importa, mesmo dentro de uma sociedade machista e racista. Talvez, quando ouvimos falar em mulheres lésbicas, mulheres professoras, mulheres rappers, mulheres quilombolas, mulheres resilientes, mulheres artistas, mulheres afrodescendentes, esse amor interior deva ser uma das fontes que nos desperta para tentar questionar padrões e regras. A escola é ainda um lugar que podemos também exercer esse amor íntimo, embora a complexa trama ideológica racista ainda nos crie prejuízos. Quando Elizete Silva (2012) nos acorda com a “gente boa da Cancela” que vê na educação escolar uma forma de melhoria de vida, não somente um amor íntimo pode estar presente aí, mas complexamente também o que bell hooks (1995) escreve sobre sua experiência:

Esse reconhecimento vivido de como a mente pelo pensamento crítico podia ser usada a serviço da sobrevivência, como podia ser uma força curativa em minha luta para combater o desespero da infância, me permitiu tornar-me um eu autônomo na família disfuncional e levou-me a valorizar o trabalho intelectual. Valorizava-o não por ter-me trazido status ou reconhecimento, mas porque oferecia recursos para intensificar a sobrevivência e meu prazer de viver (p. 466).

Esse prazer de viver passa frequentemente, também, pela liberdade de poder falar de si e da outra pessoa como detentoras de saberes, múltiplos, plurais. Francilene Silva (2011) trouxe o saber de ser educadora artística com a dança afro, com a capoeira, com a dança dos congos de Oeiras. Vicelma Sousa (2012), trouxe os jovens rappers com sentidos e saberes que dão significados às suas práticas musicais, corporais, das *quebradas*, das andanças, das expressões artísticas que lhe tocam. Raimunda Coelho (2013) trouxe o batuque, a capoeira de quilombo, os terreiros de Umbanda para falar dos saberes de pessoas como nós, que intentam dar significados as suas vidas e seus prazeres de viver. Nesse fluxo é fácil compreender a experiência epistemológica de Gloria Anzaldúa (2000):

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. (p. 229-230).

Para cada pensamento/prática que nos consideram estúpidas e sujas, muitos de nós construíram saberes que podem intensificar o amor íntimo e o prazer de viver. Nossas epistemologias são múltiplas e os saberes pesquisados por nós são plurais não somente porque partem de experiências diferentes, mas porque também partem daquilo que nos arranha, fere e provoca: nossa participação nesse mundo.

Essa busca arranhada tem na escrita dessas mulheres um amplificador de suas vozes. É na escrita, sobretudo, como pesquisadoras aqui citadas, que aprendemos a desafiar as dores desse mundo.

Está escuro e úmido e chove o dia todo. Eu amo dias como este. Enquanto estou deitada na cama sou capaz de aprofundar-me no meu íntimo. Talvez hoje escreverei deste âmago profundo. Enquanto tateio as palavras e uma voz para falar do escrever, olho para minha mão escura, segurando a caneta, e penso em você a milhas de distância segurando sua caneta. Você não está sozinha. (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Ao tecer vozes resilientes, Lucienia Martins (2013) notou bem este “você não está sozinha” nas redes de apoio e de proteção (p.125) nas respostas de mulheres que atuam como lideranças e aglutinam pessoas que se aliam às suas crenças e que são significativas nessas redes. Raimunda Machado (2015) mostra bem que, ao negligenciarmos discussões sobre “gênero e raça” na educação, estamos nos esquecendo das diferentes maneiras epistemológicas de existirmos em redes diáspóricas. “Nessa diáspora de construção do outro que está dentro e do outro que está fora, numa oposição bem rígida, permanece o uso da cosmovisão africana num *continuum* que a distância espacial ou temporal não conseguiu aniquilar” (MACHADO, 2015, p. 180).

Saberes diáspóricos matrifocalizados anunciaram formas epistêmicas de lidar com situações de formação de professores bem como práticas de atuação de estudantes afrodescendentes que se encontravam fortalecidas(os) em redes de apoio e de conhecimentos de si.

Nessas redes encontramos as ações afirmativas com as quais Elisiene Leal (2013) se debruçou para poder “voar mais alto” como ela mesmo descreve. Deu nome de pássaros as pessoas partícipes de sua pesquisa no intuito de trazer a força motriz de seus desejos mais íntimos para transformar realidades pesadas. E essas transformações não ocorrem sozinhas, sempre nos voltamos àquelas(es) com as(os) quais estamos intimamente comprometidas(os). Vânia Oliveira (2016) trouxe vozes de suas partícipes que mostram uma profunda necessidade de debater as questões raciais dentro da família, dos seus. Ainda somos silentes com relação as marcas sociais que nos oprimem dentro da família – ou seja, dos chegados. Pois, aqui o conceito de família também deve ser questionado a partir, especialmente, do conceito do gênero. Segundo Oyèrónké Oyéwùmí (2004):

A família nuclear, porém, é uma forma especificamente euro-americana; não é universal. Mais especificamente, a família nuclear continua a ser uma forma alienígena na África, apesar da sua promoção pelos Estados colonial e neocolonial, agências internacionais de (sub)desenvolvimento, organizações feministas, organizações não-governamentais (ONGs) contemporâneas, entre outros. (p. 4).

Sendo um modelo colonial, a forma família euro-americana-centrada que vislumbramos no Brasil, talvez assim como em países de África atualmente, não encontra uma força “harmônica”, pois nossos saberes, ao mesmo tempo que convivem com essas concepções, são também fornecedores de transformações diáspóricas e engendram maneiras outras de ser família.

A nossa capacidade de apresentar questionamentos epistemológicos e apontar soluções (saberes) locais (nunca universais e atemporais) para os racismos e as discriminações de gênero dentro das mais variadas instituições familiares ou outras, vão nos instigando a perceber sabedorias e saberes plurais que não se esgotam nas investigações com as quais nos envolvemos e tecemos conhecimentos em um dado momento de nossas vidas.

As festas, os pontos cantados, as ervas, os tambores, o Congá como elemento da Umbanda, em Hadaci Regina (2013), por exemplo, nos ensinou – naquele tempo-espacó da sua pesquisa – que os saberes e os sabores são conhecimentos que podem ser respeitados e responsivamente trabalhados nas escolas. Aquilo que chamo, portanto, de saberes não se distingue de conhecimentos, a não ser por uma sabedoria epistêmica que elimina as pluralidades, as múltiplas experiências humanas e as singularidades de sermos sociais e conhecedoras(es). Dessa maneira, digo que as vozes das “negas” desvelam, revelam e confeccionam vozes epistêmicas e saberes plurais, na lida cotidiana de ser pesquisadora e de ser mulher.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos. *Relações Sociais em uma Escola Pública Municipal de Altos, Piauí*: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras. Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2014. Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%202014%20ANTONIA%20REGINA.pdf> Acesso em: 19 fev. 2018.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*. disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6^a Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Chico Buarque - "Tua Cantiga" (Clipe Oficial). *You Tube*: Biscoito Fino. (Vídeo: 4min18seg.). Publicado em 28 de jul de 2017. disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=dk8arhNQta0> Acesso em: 17 fev. 2018.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. *As Educação Escolar e Social na Formação da Identidade Racial de Jovens nos Quilombos de São João do Piauí*. Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em:
<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Raimunda%2019%20T.pdf> Acesso em: 19 fev. 2018.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. *Escola e a Educação não Escolar*: experiências da mulher lésbica afrodescendente. Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2013.

Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20com%20a%20ficha%20pra%20gravar%20no%20cd.pdf> Acesso em: 19 fev. 2018.

HOOKS, bell. *Não sou eu uma mulher*. Mulheres negras e feminismo. 1ª edição em 1981.

Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014. Disponível em:

https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf acesso em: 17 fev. 2018.

HOOKS, bell. *Vivendo de amor*. Disponível em:

<http://www.olibat.com.br/documentos/Vivendo%20de%20Amor%20Bell%20Hooks.pdf> Acesso em: 17 fev. 2018.

HOOKS, bell. *Intelectuais negras*. 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf> Acesso em: 17 fev. 2018.

LEAL, Elisiene Borges. *Vozes Afrodescendentes*: O que alguns(mas) estudantes da Universidade Federal do Piauí contam sobre a assistência estudantil? Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final_ELISIENE%20BORGES%20LEAL.pdf Acesso em: 19 fev. 2018.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577> Acesso em: 17 fev. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves & BORBA, Sérgio. (Orgs.). *Jacques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. *Gênero e Raça na Educação a Distância*: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2015. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/Raimunda%20Nonata%20da%20S%20Machado%20TESE%20FINAL.pdf> Acesso em: 19 fev. 2018.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. *Afrorresilientes*: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DissertaLUCIENIA%20jan%202013.pdf> Acesso em: 19 fev. 2018.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais/Projetos Globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Vânia Sebastiana Macêdo. *Relações raciais e discriminação na escola*: uma prática educativa emancipatória em construção? Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/V%C3%A2nia%20Sebastiana%20>

M_20Oliveira%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20UFPI%202017_Vers%C3%A3o_Fi.pdf Acesso em: 19 fev. 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms.

CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PEDROZA, Giba. Giba Pedroza – contador de histórias. In: ARAUJO, Emanoel. (Curador). Negras Palavras: À sombra do Baobá. Agosto 2006. Vol. 1. Museu Afro Brasil.

SILVA, Elizete Dias da. *Povo Bom da Cancela – Identidade e Afrodescendência: o que a escola tem com isso?* Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%20Elizete%20Dias%20da%20Silva.PDF> Acesso em: 19 fev. 2018.

SILVA, Francilene Brito da. *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina*. Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/FRANCILENE%202018%C2%AA%20T.PDF> Acesso em: 19 fev. 2018.

SILVA, Haldaci Regina da. Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um terreiro de Teresina – Piauí. Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/HALDACI%20REGINA.pdf> Acesso em: 19 fev. 2018.

SOUZA, Vicelma Maria de Paula Barbosa. Rap de “Quebrada”: construção de sentidos e saberes pelos grupos de rap –“A Irmandade” e “Reação do Gueto” de Teresina-PI.

Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Vicelma.PDF> Acesso em: 19 fev. 2018.

MULHERES, NEGRAS E PROFESSORAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

Maria Clareth Gonçalves Reis

Considerações iniciais

Este texto tem como objetivo apresentar alguns aspectos percebidos no estudo realizado no curso de doutorado no que se refere à constituição de identidades de professoras que atuam no ensino superior. Como objetivos específicos, busquei perceber como processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe são vivenciados por professoras e; entender as suas percepções em relação à negritude e às classes sociais nas quais se enquadram. Para isto, utilizei a abordagem qualitativa, optando pelo uso da *história oral*, por compreender que este método melhor atende aos objetivos propostos. Na produção dos dados, utilizei *entrevistas de histórias de vida*, considerando as trajetórias das professoras.

Em relação à escolha dos sujeitos, o motivo pelo qual optei por mulheres negras e não por homens negros justifica-se, inicialmente, pela minha própria trajetória, que vem demonstrando que ser mulher negra no Brasil é ter que quebrar barreiras, cotidianamente. É ter que enfrentar todo tipo de discriminação na luta pela ocupação de espaços sociais. Isto tem sido tema de muitas pesquisas desenvolvidas por instituições brasileiras, dentre elas: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), dentre outros.

Assim, foram realizadas cinco entrevistas, de acordo com o perfil previamente estabelecido, ou seja: a) que fossem professoras do ensino superior; e b) que se autodeclarassem negras, pois o objetivo principal do estudo foi investigar processos de construção de identidades raciais negras. A escolha das entrevistadas foi guiada por critérios qualitativos, enfatizando o significado das suas experiências individuais e coletivas, levando em consideração a opção pela história oral como método de trabalho (VERENA ALBERTI, 2004).

As entrevistas foram realizadas com as professoras Abayomi (licenciada em Pedagogia e Letras)², Daise (graduada em psicologia), Mônica (licenciada em Educação Física), Helena (Licenciada em Pedagogia, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais) e Mariana Alves (bacharel em Ciências Econômicas³), seguida de um roteiro de acompanhamento. A identificação, de forma fictícia ou real foi opção das próprias entrevistadas, conforme consta do Termo de Consentimento de Entrevista. Algumas afirmaram que a opção pelo uso do próprio nome está relacionada com a própria afirmação de suas identidades. Apenas duas preferiram usar um pseudônimo, não especificando o motivo de sua escolha. Outro aspecto que destaco no perfil das professoras entrevistadas refere-se à idade delas, ou seja, encontram-se na faixa etária entre 38 a 60 anos.

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

Todas as professoras entrevistadas concluíram cursos ligados à área de Ciências Humanas e, também, exercem as suas atividades como professoras do ensino superior nesta área. Apenas a professora Mariana Alves leciona no curso de engenharia, embora tenha feito um curso da área de humanas. É importante salientar que a minha pretensão era trabalhar com narrativas de professoras negras de distintas áreas (humanas, exatas, biológicas, agrárias, tecnológicas, etc.). O meu interesse era tentar perceber se a inserção em diferentes cursos, de distintas áreas, como aluna e como docente, poderia interferir no processo de construção de suas identidades raciais negras, mas isto não foi possível, já que, conforme estudo desenvolvido por Teixeira (2006), a inserção das mulheres nos cursos superiores e na profissão de magistério também está interligada aos quesitos cor, raça e classe.

A partir destas considerações iniciais, procuro, neste texto, trazer alguns aspectos que mostrem a relação das entrevistadas com as suas identidades, especificamente, raciais e de gênero, a partir dos relatos de suas histórias de vida. As falas de cada uma das professoras entrevistadas nos possibilitam compreender como o racismo se faz presente em suas vidas, desde a infância.

O racismo e os seus efeitos nocivos

A gente cresce ouvindo que negro é feio. Eu acho que eu aceitei com muita docilidade a ideia de que o negro era feio. Aceitei com muita docilidade! E demorei a romper com isso (Mônica, p. 6).⁴

A ideologia racista impregnada na sociedade brasileira é tão perversa que as pessoas negras, desde muito pequeninas, já crescem ouvindo comentários nocivos sobre as suas características físicas, especificamente, sobre a cor da pele e o tipo de cabelo, conforme depoimento das professoras. Esses comentários vão sendo assimilados, muitas vezes, sem muitos questionamentos, pois, essas coisas quase não se falam dentro de casa nem tampouco em outros espaços sociais frequentados por elas.

Ainda que, de uma forma geral, haja ausência de indagações sobre as diversas formas pelas quais o racismo se manifesta, é importante saber que muitos sentimentos vão se acumulando a partir da discriminação sofrida, dentre eles: frustração, raiva, dor, rejeição, impotência, injustiça, irritação, agressividade, solidão. Nas diversas manifestações racistas, os estigmas e os estereótipos construídos, ideologicamente, sobre determinadas pessoas ou grupos sociais são os mais perniciosos, pois contribuem para a perpetuação do racismo. Revisando os depoimentos das entrevistadas, perceberemos as maneiras pelas quais os estigmas e os estereótipos se realizam, mas, para isso, é crucial entender o seu significado.

Por que eu estou te relatando isso? Eu acho que na minha formação de identidade enquanto mulher negra, acho que essa sempre foi a minha maior dificuldade: *lidar com um estereótipo que é criado em torno do que é ser mulher, do que é ser negra* e como isso gerou e gera dificuldades nessa... Como eu posso dizer... Eu não estou encontrando a palavra... Para que eu me relate com

⁴ REIS, Maria Clareth Gonçalves Reis. **Mulheres, negras e professoras:** suas histórias de vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, 248 pg.

outros homens, para que eu consiga me avaliar, porque profissionalmente isso nunca interferiu na minha vida (Grifo meu) (Mônica, p. 5).⁵

A narrativa da professora Mônica explicita uma das formas que as suas características são apreendidas por um determinado grupo, transformando-as num estereótipo. Para Cashmore (2000), no campo das relações étnico-raciais, estereótipo é definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características a respeito de membros de um determinado grupo (p. 194). Geralmente, os estereótipos referentes ao fenótipo expressam preconceito contra o grupo que está sendo estereotipado (no caso descrito por Mônica, refere-se às mulheres negras).

Tomando como referência (CASHMORE, 2000, p. 217), neste estudo, fenótipo é definido como:

a aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços, o fenótipo é o que se vê, a aparência ou o comportamento de um organismo em contraste ao genótipo ou constituição genética elementar. Todas as pessoas de olhos castanhos, por exemplo, têm o mesmo fenótipo quanto à cor do olho. A aparência externa quanto a cor da pele, tipo de cabelo, estrutura óssea etc. é mais bem identificada como variação fenotípica; um modo relativamente livre de conceitos culturais designar as diferenças em oposição à palavra raça, cujo sentido varia de um período histórico e cultural para outro.

Nesse sentido, é preciso compreender que preconceito se refere a um “conjunto de crenças e valores apreendidos que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de um determinado grupo, antes de uma efetiva experiência com estes” (CASHMORE, 2000, p. 438). Acrescenta ainda o autor que nas relações étnico-raciais o preconceito:

costuma se referir ao aspecto negativo de um grupo herdar ou gerar visões hostis a respeito de um outro grupo, distinguível com base nas generalizações. Essas generalizações derivam invariavelmente da informação incorreta ou incompleta a respeito do outro grupo. Tais preconceitos podem não se restringir a grupos étnico-raciais, mas podem ser aplicados praticamente a qualquer grupo (incluindo nações ou continentes inteiros) aos quais se possa atribuir características generalizadas. Desse modo, é negado aos membros de tais grupos o direito de ser reconhecidos e tratados como pessoas com características individuais (p. 438-439).

Assim, o preconceito também pode ser compreendido como um julgamento prévio feito a grupos estereotipados, racialmente ou não. Geralmente, os estereótipos raciais vão se transformando, ideologicamente, em ideias tão fixas, tomadas como verdadeiras e que, muitas vezes, torna-se difícil contestá-los; especialmente, devido à persistência do racismo em nossa sociedade.

A narrativa de Mônica revela, ainda, o seu sentimento a respeito da maneira que era percebida por colegas, especialmente na adolescência, quando afirma: “a negação de meninos, em relação à minha estética, porque isso eu ouvia o tempo inteiro; cansei de ouvir dos meninos que eu era feia” (p. 5). Como Mônica relata, na percepção de seus colegas, ela era feia para ter relacionamentos de namoro, ou até mesmo de amizade, mas o seu corpo era apreciado e desejado pelo grupo de meninos. Ou seja, “o corpo perfeito,

⁵ Ibidem.

mas o rosto [...] Eu ouvi isso uma vez de um amigo na faculdade que eu era a Raimunda. A famosa Raimunda: ‘feia de cara, boa de bunda’” (Ibidem)!

Para Mônica, esse olhar que lhe era dirigido, era um olhar preconceituoso, proveniente dos estereótipos produzidos socialmente em relação à mulher negra que, geralmente, é vista como “a gostosa do grupo, o corpo perfeito que é a característica da mulher negra” (Ibidem). Esse estereótipo de cunho sexual tem sua origem no período colonial, e persiste até os dias atuais. Conforme aponta Seyferth (1995), “está relacionado à figura da ‘mulata’, que sintetiza o velho adágio que diz ‘preta para cozinhar, mulata para fornicular e branca para casar’” (p. 198).

É interessante ressaltar que, atualmente, como professora dos cursos de pedagogia e educação física, Mônica procura problematizar estes estereótipos e preconceitos relacionados ao corpo da mulher negra. Ela tenta mostrar como eles foram criados histórica e socialmente, questionando também a contribuição da escola para a sua reprodução.

Conforme Seyferth (1995), os estereótipos foram criados pelos “cientistas” que elaboraram as teses racistas, especialmente, a partir do século XIX, objetivando amparar a tese do branqueamento. Eles confiavam na superioridade da raça branca, bem como na civilização europeia; por isso, utilizavam os estereótipos, principalmente aqueles relativos à moral, para dar sustentação a essa hierarquia. Nesse sentido, o comportamento e as características fenotípicas são usados para tirar a qualificação das raças vistas como inferiores.

Em relação à população negra, muitos a classificavam usando estereótipos do tipo: ‘reduzido desenvolvimento mental’, ‘espírito de sujeição’, ‘incapacidade de progredir’, ‘são brutais’, ‘atrasados’, ‘violentos’, ‘nenhuma aptidão para a civilização’, ‘impulso sexual acentuado’, ‘falta de honra e dignidade’ etc’. (SEYFERTH, 1995, pp. 187-188). Todos estes estereótipos presumem que tanto os vícios quanto as qualidades das pessoas negras, conforme exemplo, são determinados biologicamente.

Outro aspecto apontado por (SEYFERTH, 1995) nessa discussão, além dos estereótipos, refere-se às anedotas, piadas, provérbios, quadrinhas e ditos populares, que também expressam julgamentos estereotipados em relação aos grupos inferiorizados (negros, índios, mulheres negras, dentre outros). Muitas vezes, estas formas de expressão são vistas, popularmente, como manifestações folclóricas, deixando a conotação racista que as sustentam passarem, muitas vezes, despercebidas, conforme afirma (Ibidem):

As anedotas, piadas etc., disfarçados em brincadeiras não passam de preconceito racial. Além disso, reforçam os estereótipos que, por sua vez, reforçam a condição de inferioridade do negro e de superioridade do branco [...] as anedotas que situam o negro na posição de marginal, analfabeto, irracional, animal etc. não são inocentes expressões de jocosidade e tem o poder de reforçar os estereótipos, os estigmas de raça, numa sociedade onde existem leis que punem o racismo como crime inafiançável e imprescritível (SEYFERTH, 1995, p. 201).

Apesar disso, conforme afirma a autora supracitada, “os próprios estereótipos – muitos deles têm caráter de estigma – e a negatividade das características não brancas do fenótipo são evidências concretas dos critérios de raça e hereditariedade que

presidem a ordenação desigual de identidades sociais” (p. 191-192). Nesse sentido, os estereótipos, muitas vezes, são confundidos com estigmas que são atributos pessoais que fazem com que alguém, individualmente ou em grupo, não seja aceita socialmente. De acordo com Cavalleiro (2000), “os estereótipos dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado” (p. 24).

Mônica, em outra parte da entrevista, diz que cresceu com o estigma de ser o “patinho feio” da família, pelo fato de ter o cabelo mais crespo e a pele mais escura entre as irmãs. Na sua percepção, essas características colaboravam com o distanciamento dos/as seus/suas colegas, confirmando a existência da discriminação racial. Como ela relata: “eu sempre me senti muito estigmatizada” (p. 2), pois o relacionamento que mantinha com os/as colegas tinha apenas caráter intelectual, ou seja, era sempre para fazer atividades escolares. Quanto à relação social, fora dos muros da escola, isto não existia. As outras entrevistadas também falam dos estigmas raciais relacionados também a cor da pele e ao tipo de cabelo que dão origem à discriminação nos espaços de convivência social.

Para entendermos melhor como os estigmas foram criados e como eles se reproduzem socialmente, recorro aos estudos desenvolvidos por Goffman (1986). De acordo com o autor, o termo estigma foi criado pelos gregos para fazer referência aos “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status moral* de quem os apresentava” (p. 11). Os sinais, que eram produzidos no corpo, determinavam a condição social da pessoa marcada na sociedade em que vivia, ou seja, se era escravo, criminoso etc.

Geralmente, as pessoas que recebiam essa marca deveriam ser evitadas, principalmente, nos espaços públicos. Ainda na concepção do autor, na era cristã, o termo estigma ganha outros significados. O primeiro refere-se aos sinais corporais em forma de flores que representavam relação com a graça divina. O segundo “uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico” (p. 11).

Para Goffman (1986), nos dias atuais, o termo ainda é usado conforme seu sentido original, mas está mais voltado “a própria desgraça do que a sua evidência corporal” (p. 11). Ainda na sua percepção, não há descrições sobre as precondições estruturais do estigma, ou seja, os/as pesquisadores/as que se debruçaram nesse estudo não deixaram definições precisas sobre o conceito. Essa ausência o leva a tentativa de apresentar definições e afirmativas bastante gerais sobre o assunto. Assim, ao tentar definir estigma, o autor, apresenta três distintos tipos de estigma:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deficiências físicas. Em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, vício, alcoolismo [...]. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1986, p. 14).

Conforme aponta o autor, os três tipos de estigmas apresentados possuem as mesmas características sociológicas. Uma pessoa que possui um determinado traço

distinto dos demais, pode não ser aceita socialmente e ser afastada daqueles que encontra, eliminando a possibilidade de que os outros atributos que possui sejam percebidos. Na concepção de Goffman (1986), essa pessoa “possui um estigma, uma característica diferente...” (p. 14). Nesse sentido, as pessoas estigmatizadas são tratadas pelas pessoas ditas “normais” como não humanas, gerando a partir daí possíveis discriminações, diminuindo as suas oportunidades sociais. Para Goffman (1986),

nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão chamados de normais [...] As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar (p. 14-15).

Historicamente, a sociedade brasileira estabelece normas, especificando o que é “normal” e o que é “anormal”. E, dentro dessa classificação, elaborada por uma elite branca dominante, a população negra é vista como “anormal”, “diferente”; os seus traços fenotípicos são percebidos de forma depreciativa, por isso tornam-se estigmas. Nesse caso, o estigma localiza-se na categoria racial, isto é, no ser “negra”, no pertencer a uma raça denominada negra. Percebemos, ainda, que a estigmatização acontece na medida em que o individual passa a caracterizar o coletivo. Quando Mônica reproduz a expressão que ela cresceu ouvindo, “negro é feio”, há uma generalização implícita nessa expressão, significando que não é só ela que é “feia”, mas toda a população que é negra.

Outras categorias estigmatizadas também são apresentadas por (Goffman, 1986), dentre elas: pobres, desempregados, prostitutas, deficientes etc. Enfim, o termo estigma é usado pelo autor para fazer referência a atributos intensamente desacreditados na construção das identidades sociais. Ao tomar essa percepção do autor como referência, (Seyferth, 1995) afirma que “os estereótipos raciais estão muito próximos da concepção grega de estigma, palavra usada para fazer referência a signos corporais que apontavam para algo de mau ou pouco habitual, associados ao *status moral* de uma pessoa” (p. 194).

Habitualmente, o estigma significa fazer um julgamento precoce de alguém, individualmente, ou em grupo, pelo que aparenta exteriormente. Embora estigma e estereótipo tenham relações estreitas, o estigma pode estar mais vinculado à aparência corporal, traços que fazem com que uma pessoa ou um grupo seja discriminado, e o estereótipo vai além, pois tem conotação psicossocial, fazendo-se valer, também, pelos traços da personalidade (MOREIRA, 2004).

A definição de estigma e de estereótipo não para por aqui, mas, para este estudo, creio que seja suficiente para compreendermos, principalmente, como os estigmas e os estereótipos relacionados ao fenótipo negro se manifestam socialmente. Assim, os depoimentos das entrevistadas nos trazem alguns elementos importantes que nos instigam a entender melhor o significado e a origem desse racismo tão perverso e tão antigo, alimentado pelos estigmas e estereótipos sociais. Mônica cresceu ouvindo a expressão “negro é feio”, e aceitou essa afirmação com muita “docilidade”; Daise diz que era difícil ser negra por causa da rejeição sofrida por parte dos colegas; Abayomi sentiu na pele o peso da discriminação; Mariana, nem sequer sabia o motivo pelo qual estava sendo rejeitada. Como entender questões tão complexas? E como compreender-se negra e mulher numa sociedade racista? É o que discutiremos no próximo item.

Compreendendo-se como mulher e como negra numa sociedade racista e machista

Então eu sempre tive uma admiração muito grande pelo meu pai [...] *Ele me estimulou desde muito cedo a buscar nos estudos e nos livros respostas às minhas indagações e a saber que eu era uma mulher negra e que como mulher e como negra eu teria muita dificuldade num país racista e sexista como o nosso* (Helena)⁶.

A questão da responsabilidade de se reconhecer como negra, colocada por Helena em seu depoimento, transcorre todo o seu relato. A consciência de sua condição de raça e de gênero sempre esteve presente em sua trajetória, desde a infância. Essa condição de ser mulher, ser negra e, também, de pertencimento a uma determinada classe social perpassa também a trajetória de todas as entrevistadas, de maneiras distintas e/ou semelhantes. Porém, os elementos que vêm sendo apontados nas entrevistas a partir destes três eixos têm apontado maior incidência à discriminação racial que, muitas vezes, se sobrepõe às discriminações de gênero e de classe. Isto justifica a maior atenção dada à questão racial neste estudo, sem deixar de lado as outras discussões, já que se entrecruzam constantemente.

Tentando entender a questão de gênero que perpassa este estudo, é importante saber que a busca pela supressão do sexismo arraigado socialmente, surge, na década de 1970. O termo gênero surge com a finalidade de teorizar a diferença sexual (SOIHET, 1995). Nesse sentido, é importante saber que os dois termos, gênero e sexo, estão interligados, mas não possuem o mesmo significado, sendo essa subdivisão necessária para entendermos as relações estabelecidas culturalmente entre homens e mulheres. “Sexo está interligado à dimensão biológica, condição orgânica que distingue o macho e a fêmea” (YANNOULAS et al 2000, p. 427).

Já o termo gênero, na concepção de Scott (1995), é recente. Começou a ser usado pelas feministas “mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (p. 1). Para a autora, esse termo parece ter sido empregado, inicialmente, pelas americanas, implicando uma rejeição ao determinismo biológico contido na palavra “sexo” ou “diferença sexual”. Além disso, estas defendiam que os estudos deveriam centralizar-se não somente nas mulheres, mas também nos homens, já que eram definidos como termos recíprocos. O foco, portanto, destes estudos concentrava-se nos aspectos históricos que envolviam a compreensão dos papéis sexuais e do simbolismo sexual em determinados locais e períodos; e, ainda, na busca pela acepção e funcionamento da manutenção da ordem social vigente, bem como nas possíveis intervenções e mudanças.

Porém, entender tal conceito não é tão simples, mesmo porque trata-se de uma teoria em construção. Como afirma a autora supracitada, muitas/os estudiosas/os associam esse conceito a coisas meramente relacionadas às mulheres, sem construir outras relações. O conceito de gênero, empregado dessa forma, não tem forças suficientes para apreender e intervir nos contextos históricos existentes. Assim, o seu sentido deve ir além, precisa vincular-se “com outros sistemas sociais, econômicos,

⁶ Grifo meu.

políticos ou de poder" (SCOTT, 1995, p. 82). Entender gênero, nessa perspectiva, é perceber a opressão das mulheres no conjunto das relações sociais, bem como as relações de poder que também são desigualmente distribuídas entre os sexos.

É preciso abrir novas possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (SCOTT, 1995, p. 90).

Neste sentido, conhecer esses elementos que orientam a discussão de gênero faz-se necessário para compreendermos a trajetória de lutas e embates travados, historicamente, pelas mulheres. Afinal, aprendemos a ser mulher numa sociedade androcêntrica, sendo levadas a aceitar tal desigualdade e introjetando características que nos depreciam e nos constrangem cotidianamente (ROSADO E LAMPHERE, 1979). Pois, desde a tenra idade, a menina já aprende a ser menina e, por sua vez, o menino a ser menino (MORENO, 1999).

A família, a escola e outros espaços sociais contribuem fortemente para a manutenção e a reprodução do sexism. Além disso, a escola, fazendo uso do pensamento científico, geralmente de forma dogmática, desconsidera que a "ciência constitui uma forma particular de interpretar o mundo em cada época histórica e não está em absoluto isenta de preconceitos ideológicos" (Ibidem, p. 21). Pois, através de sua forma de "transmitir" o conhecimento, determina "os modelos de pensamento e os padrões de conduta que os/as seus/suas alunos/as devem seguir num determinado momento histórico" (Ibidem).

Nas diversas concepções científicas, está presente a discriminação da mulher, que se manifesta através dos preconceitos com os quais a ciência compactua. Nessas concepções, encontram-se, ainda, o racismo que, através de estígmas e estereótipos, faz com que as mulheres negras se sintam marginalizadas.

E, para entendermos como, historicamente, as mulheres negras se mobilizam para desconstruir esses estígmas e estereótipos, recorro ao texto de Sueli Carneiro (2003), *Mulheres em Movimento*, onde a autora faz uma abordagem sobre a trajetória de luta das mulheres no Brasil nas últimas décadas. Esse movimento é bastante respeitado não só em nível nacional, mas também internacional. A principal marca deixada por esse movimento está presente na Constituição de 1988, onde obtive ganhos significativos, mudando de maneira profunda a situação jurídica das mulheres brasileiras, tendo destaque também na criação de políticas públicas voltadas para as questões femininas.

Dentre essas políticas, a autora destaca: a criação dos Conselhos de Condição Feminina, objetivando a elaboração de políticas públicas voltadas para o combate à discriminação das mulheres e a promoção da igualdade de gênero; as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAM), inclusive compostas por abrigos para proteção das mulheres, em caso de violência; e a luta das mulheres pelo direito de tomar decisões em relação ao seu próprio corpo, como, por exemplo, decidir se querem ter filhos ou não. Em meio às várias conquistas das mulheres, destaco a implementação da

Lei 11.340, intitulada Lei Maria da Penha – de combate à violência doméstica e familiar que provoque morte, sofrimento físico, sexual, psicológico, e dano moral ou patrimonial.

Todas essas conquistas têm grande relevância para o Movimento de Mulheres no Brasil, pois as desigualdades são evidentes. No entanto, a autora destaca a visão universal desse movimento que não reconhecia outras faces das desigualdades relacionadas às mulheres negras. Gonzáles (1982) também teve essa percepção, ao descrever a exclusão da mulher negra dos textos e do próprio movimento feminino brasileiro. Para ela, “a maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social, e econômica que a mulher estava submetida [...] não atentaram para o fato da opressão racial” (p. 100).

As mulheres negras, comumente, estão situadas num espaço onde há discriminação racial, de gênero e de classe. Geralmente, as três vias, ora se sobrepõem, ora se cruzam. Uma das situações narradas por Mônica exemplifica esse entrecruzamento, sobretudo, entre raça e classe. Ela descreve um dos fatos ocorridos quando estudava numa escola frequentada, principalmente, por estudantes da classe média. Conforme relata, “nessa escola, eram pouquíssimos negros, isso eu me lembro com clareza, porque eu tinha dois sofrimentos na época: eu era uma das únicas negras e era pobre [...]”.

Essa situação se prolonga até a inserção no ensino superior. Embora tenha aumentado a entrada de negros/as no ensino superior, passando de 790 mil em 2000 para 6,2 milhões em 2010, a desigualdade racial no acesso ainda continua evidente: enquanto 3,27% dos autoidentificados como pretos e pardos têm ensino superior completo, esse porcentual atinge 10,12% nos demais grupos étnicos da população (IBGE, 2010). As desigualdades também são percebidas na entrada de mulheres negras como docentes no ensino superior que, ainda, traz a marca do racismo instituído historicamente em nossa sociedade.

“Mesmo tendo curso superior, as portas não iriam abrir para mim de uma maneira maravilhosa”.

As narrativas das professoras apontaram também a preocupação com aspectos referentes à inserção no mundo acadêmico, ora como estudantes, ora como professoras. Alguns questionamentos foram apontados, dentre eles: a existência de cursos predefinidos para a população negra e para a população branca; em quais cursos e modalidades de ensino as mulheres negras estão inseridas. Com o objetivo de compreender estas questões, utilizei como referência estudos desenvolvidos por Carvalho (2006) e Teixeira (2003, 2006). Prosseguindo, apresento um dos trechos da entrevista da professora Mônica, objetivando a continuidade da discussão proposta: *Sou a única mulher negra [professora] no curso de educação física. (Mônica)*⁷.

Essa fala traz inúmeros aspectos a serem questionados, especialmente aqueles referentes à inserção de homens negros e mulheres negras como estudantes e docentes em estabelecimentos de ensino superior. Segundo Carvalho (2006), “o racismo brasileiro é tão

⁷ Grifo meu.

crônico, abrangente e consistente, que se reproduz em todas as áreas da vida social, e também no interior da instituição universitária” (p. 12). Assim, o depoimento da professora Mônica confirma a reprodução do racismo através das desigualdades raciais no acesso aos níveis mais elevados de ensino, bem como em cursos de maior prestígio social (medicina, odontologia, engenharias etc.).

Nesse sentido, durante a entrevista, eu e Mônica comentamos sobre o índice de estudantes negros/as presentes nos cursos da área de ciências humanas e sociais, em destaque, educação física, curso concluído por ela, e pedagogia, por ser um curso onde ela tem maior atuação como docente. Em relação à inserção no curso de educação física, Teixeira (2006), ao analisar as desigualdades existentes entre sexo e cor na carreira de professor, tomando como referência os dados do Censo do IBGE de 2000, comprovou que “o ensino de educação física é bem mais representativo para os homens, embora entre as mulheres seja quase duas vezes mais representativo para as brancas...” (p. 29). Essa constatação confirma a observação feita por Mônica no trecho da entrevista citado acima.

No caso do curso de pedagogia, essa realidade também foi mostrada por Teixeira (2006), ainda ao analisar os dados do Censo do IBGE de 2000. Aliás, a autora não se restringe ao curso de pedagogia, mas traz observações mais amplas em relação ao acesso na carreira do magistério, de um modo geral dando destaque às condições de cor e de gênero, que poderão nos ajudar a entender o caso da pedagogia, mencionado por Mônica. Ao divulgar a realidade brasileira no que se refere à profissão de professor, inicialmente, Teixeira (2006) nos traz um dado que a nossa vivência cotidiana já vinha apontando, ou seja, a profissão de magistério é predominantemente branca e feminina. No entanto, em relação aos quesitos gênero e cor, estes variam de acordo com o nível de ensino ocupado.

Ainda conforme os dados apresentados por Teixeira (2006), as pessoas brancas e do sexo masculino ocupam o nível de ensino mais elevado, ou seja, estão alocadas nos cursos de ensino superior. Já as pessoas negras atuam nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino profissionalizante. Confirmando o que foi dito antes, apesar de a profissão de professor ser eminentemente feminina, os dados apresentam uma disparidade no que se refere ao nível de ensino:

Em torno de 60% das mulheres professoras têm nível médio e atuam no ensino fundamental, enquanto os homens só atuam nesse nível de ensino em 23%; a maior parte (31,7%) atua no nível médio e em expressivo percentual (18,3%) trabalha no nível superior de ensino... (TEIXEIRA, 2006, pp. 27-28).

Outro dado importante apresentado pela autora mostra que as mulheres negras têm maior atuação no nível de ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, há uma presença maior de homens, independentemente da cor, e em relação às mulheres há um percentual maior de mulheres brancas. Os dados apresentados mostram que à medida que se eleva o nível de ensino diminui a presença feminina e negra. Esse quadro confirma que as condições de cor/raça, de gênero e de classe (pois as mulheres negras, de um modo geral, encontram-se entre os mais pobres) interferem na escolha, no acesso e na permanência nos cursos superiores, bem como na atuação profissional, como docentes, tal como aponta Teixeira (2003): “o sistema de ensino é visto como um lugar, ou um dos lugares, onde a sociedade estaria reproduzindo as desigualdades” (p. 23).

As narrativas das professoras nos permitem discutir sobre o exercício da docência nas instituições de ensino superior, por apresentar elementos que mostram as desigualdades em relação à cor/raça e ao gênero. Os depoimentos demonstram as dificuldades de inserção das professoras entrevistadas no mundo acadêmico branco, confirmando também que não basta ter boa formação profissional para ter acesso à docência no ensino superior. A pouca presença de estudantes e de professores/as negras nesse nível de ensino, em todas as áreas, evidencia a necessidade de atitudes emergentes para reverter esse quadro.

A esse respeito, Carvalho (2006), ao discutir o perfil das universidades brasileiras diz que atualmente as universidades públicas brasileiras contam com mais de 99% de professores/as brancos/as. Essa situação confirma o quanto ainda temos a conquistar para superarmos as desigualdades raciais evidentes na sociedade brasileira, não somente no acesso e na permanência no ensino superior, mas em outros segmentos sociais.

Nesse sentido, as professoras em suas práticas docentes procuram debater sobre estas questões tentando contribuir para a compreensão e superação destas desigualdades. Daise apresenta uma das maneiras de inserção do debate nas turmas da universidade na qual leciona, especialmente a respeito dos quesitos raça/cor e gênero: “eu sempre coloco a questão étnico-racial, primeiro porque aparece sempre um ou dois negros; mulher negra até agora eu nunca vi. Tem mulheres, mas não tem nenhuma mulher negra (...) até agora, na minha turma não apareceu”. Ela parte da própria composição da turma para iniciar a discussão, ao apontar a ausência de mulheres negras na classe.

Para ela, é importante que todos/as os/as estudantes, independentemente da cor/raça conheçam e compreendam a realidade que está posta, estimulando questionamentos e reflexões acerca desta situação. Helena também coloca a sua experiência e os seus conhecimentos sobre a questão racial em sua docência. Ela fala sobre “a preocupação de dizer para os meus alunos que eram promotores e juízes que havia tratamento diferenciado para brancos e negros”. Para isto, ela utiliza autores como Muniz Sodré e notas do movimento negro, destacando a realidade diferenciada entre negros e brancos no Brasil. As outras entrevistadas, Abayomi, Mariana Alves e Mônica, também demonstram essa preocupação: a necessidade de falar, de debater, de problematizar a situação vivida pelo povo negro na sociedade brasileira.

Mariana Alves, ao falar da sua experiência no ensino superior, sobre a inserção da temática racial em suas aulas, inicia o seu relato fazendo a seguinte afirmação: “eu não perdi de vista que sou negra, sou mulher, que venho da classe popular” (p. 23). Essa condição de classe, de raça e de gênero assumida por Mariana Alves lhe acompanha em suas atividades profissionais. Ao falar sobre isso, menciona um dos projetos produzidos e coordenados por ela, intitulado: “criança, segregação espacial e participação social”. Esse projeto contou com a participação de várias bolsistas dos cursos de serviço social, pedagogia, engenharia e comunicação. Ao falar das bolsistas, com ênfase, ela relata:

E, as minhas bolsistas, a maioria sempre foi negra, não colocava cor no edital. Mas eu sempre trabalhei com meninas negras, e todas elas sempre tiveram um desempenho muito bom, porque elas nunca foram as minhas escriturárias, nem carregaram a minha bolsa, nem foram comprar cafezinho,

como muitas professoras fazem, que tem todo um discurso de solidariedade, de respeito e tudo mais, mas que tratam os bolsistas de uma pior maneira possível, numa relação servil, principalmente se for negro/a. Eu sei de professores da educação que têm bolsistas, convidam os bolsistas brancos para irem a casa delas, mas não levam os bolsistas negros; não levam mesmo (p. 23)!

A opção feita por Mariana Alves na seleção dos/as bolsistas está estritamente interligada com a sua própria trajetória. A sua atitude demonstra a necessidade de mudança concreta do quadro atual que a universidade nos apresenta, onde as oportunidades estão sempre voltadas para as pessoas brancas, de classe social mais elevada e, geralmente, do sexo masculino. Outro aspecto importante mostrado em seu relato refere-se ao tratamento, geralmente dispensado aos/às bolsistas negros/as. Essa prática foi comprovada numa pesquisa sobre a permanência da população negra no ensino superior, realizada na UERJ em 2006 (REIS & WAYAND SOARES, 2006). Os depoimentos de estudantes cotistas raciais denunciaram a forma como são tratados/as pelos/as coordenadores/as das pesquisas:

Muitos professores utilizam disso, dizendo que irão dar a bolsa para o aluno se o aluno fizer um projeto com ele. Na verdade, muitas vezes, não ocorre esse projeto. Os alunos de arte só ficam no atelier sem fazer nada. Muitas vezes, põem esse aluno pra servir café. O aluno se sujeita a isso, porque senão, [a mulher] não dá a bolsa de pesquisa pra ele. Muitos associam essa bolsa a isso, e não há produção acadêmica (ALUNO DA TURMA DE 2004).

Este é um dos problemas enfrentados pelos/as alunos/as da UERJ que entraram na universidade através das cotas raciais. Para conseguirem uma bolsa do PROINICIAR (Programa de Iniciação Acadêmica), no valor de cento e noventa reais, eles/as teriam que participar de um projeto de pesquisa desenvolvido por seus/suas professores/as. Mas, criticam tais projetos, pois, geralmente, não se concretizam. Dessa forma, recebem a bolsa, mas não produzem, já que não há pesquisa nem estudos. Além dessa bolsa distribuída pela universidade, há também outras modalidades de bolsas, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e estágio. Mas as oportunidades de inserção dos/as cotistas raciais nessas modalidades de bolsas são bem menores, conforme relata um dos bolsistas: “normalmente os bolsistas vão ser aquelas pessoas que tiveram todo um histórico de privilégios sociais, que estudaram em escolas particulares, fizeram cursos de idiomas etc.” (Aluno da Turma de 2001). Quanto aos/as estudantes negros/as que vieram das escolas públicas de periferia, as chances são mínimas.

Por fim, os depoimentos dos estudantes cotistas, bem como os relatos de Mariana Alves nos levam a compreender a necessidade de uma maior intervenção na distribuição (e permanência) de bolsas de qualquer modalidade a estudantes no ensino superior, evitando, assim, a manutenção de privilégios e a garantia de direitos a todos/as, sem distinção de cor, gênero ou classe social.

Considerações finais

Os depoimentos das professoras mostram como as identidades, compreendidas num processo dialético, vêm se constituindo ao longo de suas trajetórias. Assim, o movimento das identidades apresentado em suas falas levou-me à compreensão de que essas identidades: de raça, de gênero e de classe passam a ser, também, uma questão política em suas vidas. Tais identidades estão estreitamente ligadas às diversas formas de apreender e atuar não somente no mundo produtivo, mas nas demais relações sociais onde estas identidades se constituem. A constante luta dessas mulheres negras pela igualdade e pelo respeito, fortalece-as, unindo-as no combate às diversas formas de discriminação sofrida.

O desenvolvimento deste estudo confirmou, também, que a dicotomia *raça* e *classe*, embora seja um debate antigo, ainda precisa ser debatida, pois muitos/as continuam afirmando que o problema da população negra se reduz à questão de classe e outros/as à questão de raça. Os depoimentos das mulheres negras, sujeitas deste estudo, demonstraram que as desigualdades raciais e de gênero, muitas vezes, sobrepõem à condição de classe. Evidenciaram ainda que a população negra continua sofrendo preconceito e discriminação racial, uma vez que estas práticas racistas reforçam as desigualdades enfrentadas pela população negra, especialmente pelas mulheres negras por sofrerem discriminação tríplice, ou seja: de raça, gênero e classe.

Assim, a falta de oportunidades não consentida à maioria das mulheres negras devido a essas discriminações sofridas dificulta a sua ascensão social. E, quando algumas conseguem essa ascensão, continuam sendo discriminadas, especialmente por serem negras, conforme vimos nos relatos das entrevistadas deste estudo. Além disso, a sociedade branca e excludente percebe-as como se estivessem “fora do lugar”, pois numa sociedade racista como a nossa, o lugar historicamente predeterminado para as mulheres negras é a cozinha: lugar dos baixos salários, da falta de assistência previdenciária, da subalternidade, da subserviência e da inferioridade. Geralmente, as trabalhadoras domésticas são vítimas do sexismo e do racismo, presentes nos assédios, abusos, humilhações e maus-tratos.

Enfim, pude perceber também que cada professora entrevistada, na sua prática docente busca, à sua maneira, caminhos para superar o racismo na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BARRIOS, 2000. Lembrando Lélia Gonzalez. In: WERNECK, Jurema et all. *O livro da saúde das mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000, p. 42-61.
- CARNEIRO, Suely. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, set./dez. 2003, vol. 17, n. 49, p. 117-133.
- CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil*: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2^a edição, 2006.
- CASTRO, Mary Garcia. Relações sociais de classe e de sexo. *Revista Presença da Mulher*.

- São Paulo: Editora Liberdade de Mulher Ltda, nº 16, abril/junho, 1999.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- GOFFMAN, I. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia B. M. L. Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, vol.29, n.1. São Paulo, Jan./2003.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- _____. A mulher negra na sociedade brasileira. In: *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Organização de Madel T. Luz. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2000.
- IBGE. Censo Demográfico 2010. *Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro, 27 de abril de 2012.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. Tradução Ana Venite Fuzatto.
- MOREIRA, E. F et al. Estereótipos sociais de universitários em relação aos ambientalistas. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, vol. 21, n. 2, maio-agosto, 2004, p. 117-127.
- OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006, p. 13-54.
- REIS, Maria Clareth Gonçalves & WAYAND SOARES, Abilio. *Relatório da pesquisa Permanência da população negra no ensino superior: significado, práticas e perspectivas*. UNESCO, 2006.
- REIS, Maria Clareth Gonçalves. *Mulheres, negras e professoras: suas histórias de vida*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, 248 pg.
- ROSADO Michelle Zimbalist & LAMPHERE, Louise (coord.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Trad.: Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- SCOTT, JOAN.W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 20, v.2, p.71-100, jul/dez 1995.
- SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discriminatório dos estereótipos. *Anuário Antropológico*, v. 93. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1995, p. 175-204.

SHICASHO, Sônia Tié (org.). *Desigualdade racial: Indicadores socioeconômicos – Brasil, 1991-2001*. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, dez., 2002.

SOIHET, Rachel. *Formas de violência, relações de gênero e feminismo*. Disponível em <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/02112009-014727soihet.pdf>. Acessado em 13 de abril de 2012.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: UNIFEM. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher e IPEA, 2005.

YANNOULAS et al. Feminismo e academia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, set/dez, 2000, p. 425-451

DAS EXPERIÊNCIAS, NOSSAS VOZES EPISTÊMICAS: QUESTIONAR E CONSTRUIR SABERES-CONHECIMENTOS PROBLEMATIZADORES.

Francis Musa Boakari

RODA GRIÔ-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência (RODA GRIÔ)
Centro de Ciências da Educação – UFPI, Teresina, PI.

O ditado popular postula que “Quando a vida lhe presentear limões, faça uma limonada”.

A cobrança maior não está relacionada ao que encontrou ao chegar ao mundo, mas, o que conseguiu fazer com as oportunidades que teve durante a sua longa-curta permanência nesta vida.

Introdução

O saber, que entendo como conhecimento ao mesmo tempo porque fica despida das implicações colonizadoras, é construção humana; produto social-cultural cuja própria natureza é de dinamicidade, criticidade histórica e adequações permanentes. O conhecimento do social como saber de fenômenos sociais não é posse. É de relações entre as agências do próprio indivíduo, de outras pessoas e o seu mundo, o contexto em que se encontram e estabelecem relações. Nestas relações, o elemento aglutinador é o fenômeno em torno do qual é construído o saber específico. Este saber-conhecimento no mundo das políticas de cognição como relações entre diferentes elementos, dinâmicos, inter-relacionados e interdependentes poderia viabilizar novos desafios criadores porque há deslocamentos que providenciam outras perspectivas – olhar o velho de outro ângulo, com foco aberto numa disposição não fechada com o saber-conhecimento já construído. Também, poderia incentivar manutenção do *status quo*, validando a segurança percebida em torno do território conhecido que não apresenta ‘perigos’; que não incomodam, deixando os saberes-conhecimentos pré-definidos, nas suas formas conhecidas.

O conhecimento-saber como relações cognitivas entre um sujeito, outras pessoas e elementos diversos, é histórico. O mundo nunca foi só do meu modo de me relacionar com elementos naturais e sociais existentes. Este meu modo pode ser alicerce, base de enfrentamento entre saberes existentes e os novos sendo expostos. Não estamos falando de conhecimentos-saberes velhos ou novos. Estamos chamando atenção ao saber-conhecer relevante e criador que abre caminhos para melhor entender o mundo, a cognoscente (pessoa, sujeito deste processo) para se relacionar com outras pessoas de modo mais significativo envolvendo a capacidade de se re-inventar ajudando outras também fazer o mesmo. O que não se caracteriza assim, não é relação cognitiva positiva para muitos como eu; é manipulação intelectual que sustenta dominações continuadas. São instrumentos usados para apresentar discursos desumanizadores na forma de falas libertadoras. Entre estas dominações são as que se baseiam em fatores de gênero e de pertencimento racial, em particular, o tipo fenotípico. De outro modo, a pesquisadora Dias (2011) coloca esta problemática nos seguintes termos:

O problema de conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*. Pensando desta maneira, identificar a cognição ao modelo do

processamento da informação, como faz o cognitivismo computacional, ou aproximá-la de um processo de invenção de si e do mundo, não constitui apenas uma divergência teórica, mas também uma distinção ética e política (DIAS, 2011, p. 270).

O saber como conhecimento que interessa a nós hoje é aquele que ajuda na “coemergência entre o si e o mundo” (DIAS, 2011, p. 286-287). É um saber cuja própria natureza potencializa saberes das pessoas com outros em contextos dinâmicos e interligados com outras realidades a fim de crescer e amadurecer progressivamente usando experiências cotidianas como alicerce e elementos constituídos.

É neste contexto de sua historicidade, natureza política e outras dimensões tão relevantes, que precisamos colocar quaisquer questões relacionadas ao conhecimento-saber. Assim, vale a pena chamar atenção à Apresentação das produções do IV CONGEAfro, (ANAIS, 2017, Apresentação) quando a organização ajuda entender a problemática que grupos como o Núcleo de Estudos RODA GRIÔ-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência enfrenta e esta realidade exige esclarecimentos como o seguinte:

Descolonizar (Prefiro – *decolonizar* aqui) talvez não seja fazer coisas extraordinárias. Talvez seja perceber em pequenas ações e reflexões diferentes maneiras de não se contentar com os modelos estabelecidos e, ao mesmo tempo, estar dentro das instituições e suas regras alargando-as e fazendo-as não para satisfazer nossos interesses pessoais, mas, pensando nas diferentes coletividades e cosmovisões existentes". (ANAIS, IV CONGEAfro, 2017, Apresentação)

Prefiro falar em decolonizar porque é questão de mentalidade envolvendo em que pensa, de que modo pensa e para que pensa? “Descolonizar” é geralmente entendido como processo político de libertação das relações políticas coloniais entre entidades políticas. Foi através deste, que países colonizados na África, nas Américas e na Ásia, obtiveram as suas independências políticas. Envolve ruptura de relações de poder político e hegemonia cultural. Decolonizar, no sentido de superar a colonialidade como dominação cultural e aniquilação epistemológica, uma colonialidade também de poder, saber e ser nos dizeres de Quijano (2005), é o verbo de preferência aqui (WALSH, 2009, p. 15-16). Está voltado ao posicionamento em favor de luta contínua pela liberdade de pensar e criticar o existente, “transgredir” como luta continuada; processo de construção e reconstrução permanente com igualdade de/para todos sem pretensão de construir uma hegemonia cognitiva, acadêmico-intelectual.

Desta maneira, a fim de pensar bem sobre as nossas experiências em relação ao questionamento acima, vale lembrar que a prática cognitiva atual nossa não é natural, é resultado de processos dos quais precisamos estar conscientes. Como chegarmos ao ponto de pensar em fenômenos que desumanizam gente de descendência africana, conseguirmos refletir sem questionamentos sobre realidades que nos vitimizam sendo afrodescendentes, e chegarmos até participar de discursos e práticas que demonizam pessoas do continente africano? Como explicar a “nossa passividade” centenária? Coloco as aspas para contradizer esta crença – sempre resistimos o que tinha que assimilar para “ser alguém na vida nos termos de outras pessoas”. Continuamente lutamos contra os silenciamentos de formas variadas, levar outras a acreditarem na passividade atribuída à população afrodescendente não continuará sendo tática de luta-

sobrevivência-vitória usada milenarmente? Desafio importante está no tocante ao desvelar-reconhecer-valorizar estas lutas-vitórias.

Renomeados pelos europeus como negros e índios e não como astecas ou achantis, de Gana, África ocidental, manipularam fatos evidenciados com novas construções. Com novos nomes para velhas realidades, conseguiram mostrar a sua autoridade – nomear é vocalizar posse e controle total sob algo ou alguém. Silenciados por causa da língua. Esqueceram que o saber é diferente em cada fala dos povos do universo. Sem voz por “falta de uma escrita”. Não conseguiram entender que povos do Egito e de Libéria tinham formas de escrita. Escondiam o fato de que Egito era de povos africanos; árabes do continente que foi o berço da humanidade. Saberes percebidos como não sendo europeus foram desqualificados. Europeus colonizadores foram incapazes de entender e aceitar que o saber é produto cultural e está sempre contextualizado. Disseminaram ideias desqualificando as culturas africanas, latino-americanas e asiáticas porque estas foram preconceituosamente classificadas como de povos bárbaros, incivilizados, não europeias, e logo menos capazes. Faziam acreditar nisto enquanto lutavam contra forças altamente organizadas e competentes que usavam infraestruturas na altura ou mais avançadas do que existiam na Europa (COSTA E SILVA, 2008), sem levar em conta que levavam para museus da Europa, produções culturais destes povos neste mesmo período.

Com este cenário de falseamento das realidades pelos europeus com fins de dominação cultural e melhor exploração político-econômica, apresento algumas experiências minhas no caminho de continuamente desenvolver questionamentos acerca do meu modo de viver-conviver com outras pessoas numa sociedade diferenciadora cuja elite persiste em invisibilizar (que realmente consegue disto?) no discurso, nas políticas públicas e na mídia esta característica tão peculiar às práticas brasileiras desde o início de sua formação. Das experiências peculiares, precisa-se aproveitar para aprender a desaprender e reciclar o que faz a educação escolar brasileira. Há convite persistente em aproveitar os ensinamentos que viabilizam competitividade no mercado de trabalho, participação ativa da sociedade e desempenho profissional relevante para trabalhadoras/es da escola que interpretam a realidade desta como uma que urgentemente necessita de adequações visando melhor atender aos seus diferentes grupos culturais e sociais. Das experiências descritas, o que pode aprender é questão em aberto – as respostas, sempre contextualizadas, são dependentes de cada indivíduo.

De onde estou falando?

Discriminações étnicas (etnocentrismos e não tribalismos) de alguns países da África e dos racismos mais explícitos e menos escamoteados da América do Norte me fizeram analisar-tentar entender-enfrentar-desenvolver mecanismos de navegação social nesta democracia brasileira que continua sendo uma sociedade “neogilbertofreyreana” onde as elites não denunciam a chamada “democracia (hipocrisia?) racial” porque é situação que sustenta o insustentável *status quo* – “Ser e não ser

simultaneamente é a condição em jogo” (BOAKARI; SILVA; SILVA, 2013, p. 223) especialmente porque, esta, ainda não foi reconhecida como problema/desafio nacional.

Iniciei o meu curso de pós-graduação em psicologia da aprendizagem (cognição) no fim dos anos 70; no auge da teoria do Piaget. Nesta época, aquisição do saber escolar era tido como capacidade natural, posse inata de pessoas de origem europeia. Assim, no primeiro encontro da turma estudando a teoria piagetiana, à minha questão sobre a relevância universal ou não deste teórico, o meu professor me respondeu assim: “Diria que as explicações do Piaget são mais relevantes para pessoas da Europa e América do Norte; para gente como você, as exceções precisam de explicações”! Até o final do programa, ele parece não ter encontrado as explicações que sabia não existirem. Um afrodescendente do continente africano num curso de pós-graduação nos Estados Unidos ainda nos anos 70, foi muito para este professor universitário entender!

É possível que somente alguns povos possam conseguir desempenho satisfatório nas avaliações escolares? No final das contas, a escola, ou melhor, profissionais da escola avaliam o que da/o estudante: as suas características fenotípicas – a sua aprendizagem do conteúdo do livro didático, o que a/o professora/or acha que tem ensinado – o que lembra a/o estudante na duração duma “prova” - o seu comportamento e tratamento para com a/o professora/or - fatores extra-escolares e/ou fora da sala de aula? O que realmente avalia a escola da/o aluna/o? O que entende a escola por “avaliar”? Similarmente, o que entendem algumas pessoas como pais e até estudantes, por avaliação do desempenho escolar? Tudo dito e feito é o mesmo fenômeno para estes grupos? Sendo fenômeno com seu significado em aberto, o que dizer de suas consequências para as/os estudantes?

Durante a minha formação de pesquisador social, a ciência era predominantemente positivista e empirista. A chamada neutralidade era recomendada como característica marcante dela. Que a objetividade era exigência no desenvolvimento desta atividade uma vez que a mesma tinha como razão de ser, a real captura descritiva, mensurada e relatada dos fenômenos do universo. Que o cientista podia se distanciar completamente de seu objeto de estudo. A fim de validar esta abordagem e a cultura cognitiva, a ciência tinha que silenciar e fazer desaparecer todos os outros tipos e formas de conhecimento. A comunidade científica se considerava única dona das verdades da natureza biológica, realidade física e fenômenos sociais. Sem competição consistente, a ciência como forma de conhecimento, uma epistemologia centrada na cultura europeia, alimentada de elementos-valores-práticas da elite deste continente assumiu lugar de destaque nos fazeres académicos.

Saberes africanos, indígenas e asiáticos foram menosprezados, desqualificados e banidos. As culturas destes povos também foram classificadas como sendo de selvagens e daí bombardeadas por práticas e ideias dominantes europeias visando a sua substituição, pacífica- ou violentamente. Ideias e posições pareciam resistir abertamente e as pessoas contrárias a esta situação não tinham lugar nos espaços das ciências reconhecidas. Consideradas traidoras da causa maior, a europeização do mundo, as pessoas que persistiam em valorizar “coisas-práticas das terras originárias, as nativas” eram rotuladas bárbaras e não civilizadas. Única civilização reconhecida era europeia. O restante era barbaridade. Viver no mundo dos familiares era viver neste mundo não

civilizado. Ser estudante universitário qualificava a pessoa para participar da cultura das pessoas civilizadas. Como conviver nestes mundos contraditórios? Como respeitar o pertencimento de parentesco enquanto justificava a superioridade duma cultura invasora e prepotente? Existem caminhos de diálogo entre estas duas visões das realidades? O que fazer: pronunciar o valor de uma e silenciosamente viver os valores da outra? Esta arte de navegação social continua e as maneiras de sua operacionalização podem ser analisadas para saber enfrentar os desafios daquilo que o sociólogo estadunidense W.E.B. Dubois chamava a “dupla consciência” da/o afrodescendente que consistia no dilema da/o africana/o da diáspora em se avaliar não somente usando os seus próprios critérios, mas os de seus/suas dominadores/as, algumas pessoas europeias e a cultura hegemônica europacentrada. (DUBOIS, 1999)

Frantz Fanon (2008) consegue captar a essência deste dilema quando fala desta condição como neurose permanente da/o afrodescendente sujeito de uma dominação histórica que ‘nunca ficou sem resposta’, muitas vezes silenciosa e de concordância aparente, visando a autolibertação e a dos membros de seu grupo racial-social. Podemos pensar em como esta situação funciona. O seu *modus operandi*, “tática” num sistema de “estratégias” de dominação e exploração crescentes (CERTEAU, 1994) de todos os tipos em todos os lugares e de todas as horas é tomada de posições e comportamentos também manipuladores uma vez que estas/es viabilizam uma navegação social perigosa (poderia levar a consequências negativas e violentas se descoberta) mas garantam sobrevivência. Viver neste ambiente de riscos e incertezas também fortalece a neurose. Não é enganação propriamente dita, é modo de existir-pensar-ser-agir-fazer acreditar como enfrentamento de situações desumanas. Com muita propriedade Fanon (2008) coloca, “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido a sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. (p. 34)

Respostas como aprendizagens continuadas

Em 1993, desenvolvi um projeto de pesquisa com o objetivo de investigar as experiências de estudantes afrodescendentes em algumas escolas públicas de Teresina, Piauí. O estudo serviu de base para argumentar que existia uma socialização que viabilizava o “fracasso escolar”, na linguagem da época, de estudantes de origem africana (BOAKARI, 1994). Foram encontradas evidências que apontavam para as famílias como as mais responsáveis pelo tipo de desempenho escolar das/os filhas/os – famílias engajadas em movimentos organizados lutando contra as discriminações conseguiam melhores avaliações escolares. Crianças cujas famílias não tratavam das questões raciais brasileiras demonstravam mais dificuldades na escola, chegando muitas vezes a evadir (melhor dizendo hoje, são expulsas/os) da escola. Da mesma forma, pergunto hoje – o dito “fracasso escolar” é da responsabilidade da escola (instituição) ou de seus clientes, estudantes e suas famílias? São professoras/es que fracassam quando estudantes não conseguem evidenciar desempenho aprovativo? O que dizer de uma agência social que não viabilize o ensino-aprendizagem esperado dela, desenvolver com o êxito definido a sua responsabilidade formal?

O estudo em discussão poderia ter ensinado muito naquela época. Hoje, é necessário tecer várias críticas sobre este trabalho, em especial as suas conclusões, a mais equivocada sendo a culpabilização das famílias pelo chamado “fracasso escolar” das/os filhas/os. Ao mesmo tempo, esta pesquisa apontava para o fato de que a escola pública, pelo menos as escolas envolvidas na investigação, tinham problemas com um segmento importante da população brasileira.

Ponderações que acompanharam este estudo resultaram num texto crítico em inglês – *Blacks and schooling in Brazil: understanding a ‘racialized’ history*, (Afrodescendentes e educação escolar no Brasil: para compreender uma história ‘racializada’ - BOAKARI, 1998, p. 206-236). Com a tese básica de que a história brasileira se baseia fundamentalmente nas suas práticas racistas mascaradas, avancei que -

Apesar da dominação de natureza sociopolítica que a população brasileira de origem africana continua enfrentando, há alguns membros deste grupo racial que tem conseguido algum sucesso em algumas áreas, mobilidade social, econômica, cultural e política e assim, conquistando uma certa cidadania. (BOAKARI, 1998, p. 210)

Estas reflexões suscitaram outros pensamentos sobre a topografia das estruturas de oportunidades no Brasil para a população de origem não europeia deixando bem clara existência de aberturas para a mobilidade sem de fato causar transformações significativas nas práticas discriminatórias cotidianas. Então, o que poderia estar dizendo este tipo de configuração social? Como poderiam coexistir práticas discriminatórias com outras não diferenciadoras? E neste sentido, pensando bem nas palavras atribuídas ao Nelson Mandela que ninguém nasce racista, e que a gente aprende o racismo e outras formas de discriminar outras pessoas definidas como diferentes de uma maneira ou outra.

Deste modo, a fim de continuar provocando reflexões críticas sobre a escola pública onde ainda estuda a maioria das crianças do Brasil, publiquei os textos “Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis” (BOAKARI, 2000), “Necessidade do milênio: uma escola contra as exclusões” (BOAKARI, 2003), “Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar” (BOAKARI, 2007) e “*Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial?*” (Racionalidade eurocêntrica: um modelo que merecidamente chora para ser enterrado?, 2010a). A diversidade que marcava a sociedade em questão somente poderia viabilizar uma escolarização de natureza intercultural e dialógica, com algum espaço, voz e vez para todos os grupos étnicos, raciais e outros envolvidos no fazer desta escola com tensões.

Na educação formal interétnica pensada, as práticas pedagógicas não tentavam mascarar deliberadamente as diferenças presentes porque um e outra professor/a desenvolvia atividades curriculares baseadas no reconhecimento valorativo das peculiaridades e características dos grupos da sociedade. Reconhecer as diferenças não seria suficiente sem questionar ao mesmo tempo, a “racionalidade” como a humanidade das orientações em que se baseavam a epistemologia estruturante da escola. Neste tripé estava construída a orientação teórico-metodológica que visava outra maneira de pensar a educação escolar, planejar o currículo e desenvolver as atividades do conteúdo

deste currículo como guia formal do conjunto de elementos didáticos e sócio-culturais relevantes para desenvolver a cidadania cotidiana e preparar para competir adequadamente no mercado de trabalho onde a meritocracia como princípio (e não pacote ideológico) de acesso às oportunidades existentes é respeitada.

Vivências pessoais, acadêmicas e profissionais assim alimentaram desenvolvimento de um projeto de pesquisa, de fato, uma base de pesquisa porque serve como eixo para investigações da temática – mulher brasileira afrodescendente e educação escolar com foco específico nos fatores de sucesso (BOAKARI, 2010b). Definindo sucesso como fenômeno subjetivo, dinâmico e fluído dependente dos indivíduos envolvidos e as suas condições, especialmente históricas e familiares, investigadoras/es trabalham basicamente com o pressuposto de que as mulheres, a maioria estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, percebiam que eram diferentes de muitas outras com as quais se comparavam especialmente em termos de gênero e raça, e também no tocante ao nível de instrução e diplomas galgados. Elas faziam parte de um grupo, cada vez mais crescentes de jovens mulheres de origem africana, que estavam mais presentes em espaços onde “gente como elas” geralmente entravam para limpar e servir, uniformizadas muitas das vezes. Em alguns destes espaços, estas mulheres até supervisionam as atividades e fazem acontecer o que se desenvolve neles. Antes, estavam presentes fisicamente, ativamente marcavam presença para desenvolvimento das atividades e esta presença laboral não estava objetivamente evidenciada no conteúdo teórico destas atividades. Este fenômeno da presença ausente caracteriza a situação da população afrodescendente na história do país. Veja as explicações acerca de sua participação em muitos eventos cruciais da sua própria história!

Nas discussões destas investigações, fazia questão de enfatizar que as mulheres de sucesso, sujeitos-participantes das pesquisas eram exceções e assim, não estabeleciam nenhuma regra, elas mostravam somente algumas situações de participação positiva na sociedade brasileira. A mesma não estava sendo dita sobre a maioria das pessoas deste segmento da população do país. Esta maioria ainda permanecia excluída, marginalizada e racialmente desumanizada sem vez ou voz. Muitas vezes, em termos espaciais, simultaneamente presente e ausente!

A presença das mulheres de descendência africana, consideradas indivíduos de sucesso, com algum nível de êxito acadêmico, com possibilidades de mais mobilidade social, não deveria servir de justificativa para discriminar outras como elas e sem conquistas comparáveis com a ilógica de que estas são menos capazes ou preguiçosas. Que são mulheres inferiores porque não conseguiram aproveitar as oportunidades como as outras consideradas de sucesso social. Cada caso ainda deva ser analisado como ele é – uma situação individual que precisa ser tratada assim com todo cuidado e a perspicácia necessária para análise crítica do social. Deste modo, a investigação de base, o projeto principal foi desenvolvido -

Considerando alguns “acontecimentos” recentes no Brasil, as experiências de mulheres afrodescendentes no campo da educação podem ser examinadas com a expectativa de que o seu desempenho seria afetado de modo positivo, tornando-se menos difícil alcançar o sucesso merecido. Assim, a pesquisa volta a questões do tipo: Quais as experiências de mulheres afrodescendentes como

estudantes e profissionais? As mudanças sociais teriam influenciadas as estratégias usadas nas lutas no seu cotidiano numa sociedade de diversidades e diferenciações? Ao mesmo tempo, como se caracterizam as experiências educacionais de mulheres de origem africana de gerações diferentes? Quais as características das trajetórias de grupos dessas mulheres de várias faixas de idade? Em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08, quais as implicações das experiências dessas mulheres? As questões básicas estão voltadas aos mecanismos e práticas que as mulheres em geral, e em particular, as afrodescendentes na sociedade brasileira usam para enfrentar as suas marginalização e exclusão. É de muita valia saber se estas cidadãs brasileiras estão usufruindo de modificações positivas nos seus embates sociais e escolares por causa das novas medidas oficiais; as políticas públicas. (BOAKARI, 2010b, p. 02-03)

Como propósito básico, através dos estudos, pretendia determinar e compreender as experiências cotidianas, como também, as suas táticas para superar as discriminações de gênero e raça que faziam parte de suas histórias de vida. Este, continua sendo o eixo fundamental, o objetivo base dos trabalhos desenvolvidos em torno desta temática – mulheres afrodescendentes de sucesso, experiências, aprendizagens e lições possíveis.

A partir destas investigações, precisa ser enfatizada que no grupo de mulheres consideradas de sucesso no Brasil, há cada vez mais afrodescendentes, e também, que estas mesmas estão fazendo parte da elite brasileira. Não se deve esquecer, entretanto, que ao mesmo tempo, há um contingente muito significativo de pessoas deste grupo que continua marginalizado, subjugado e excluído. Isto é, as mulheres afrodescendentes de sucesso ainda se constituem em exceções e estas não determinam normas.

A maioria das mulheres afrodescendentes que colaboraram com os estudos viabilizaram as seguintes ponderações sobre as suas características e o que ensinam sobre o seu sucesso:

1. Origem pobre e desafiadora; 2. Relações delicadas com a escola; 3. Consciência sobre as suas condições sociais, étnico-racial e de gênero; 4. Determinação, perspicácia e objetividade; competentes como navegadoras sociais; 5. Capacidade em conseguir resultados positivos em situações inicialmente adversas; 6. Apoio objetivado de membros da família, especialmente o suporte materno; 7. Importância da família - a família como merecedora de atenção especial; 8. Acompanhamento por profissionais da educação; 9. Assistência de membros da comunidade; e 10. Aproveitamento de oportunidades disponibilizadas. (BOAKARI, 2010c, p. 07)

As informações e relatos acima evidenciam a capacidade destas mulheres de criar possibilidades e continuamente dimensionar as situações que se apresentam conseguindo usufruir elementos positivos para o seu crescimento e mobilidade social. Mulheres afrodescendentes que ainda permanecem reproduzindo as características e os estereótipos históricos mostram uma realidade que precisam ser reconhecidas e enfrentadas. A pesquisadora Werneck (2010) oferece a seguinte observação:

De todo modo, ainda nos resta a tarefa inconclusa, ou pouco valorizada, de buscar a voz própria. Refiro-me à busca de outras formas possíveis ou desejáveis de expressão e representação do que fomos, do que poderíamos ter sido, do que desejamos ser, antes e além do eurocentrismo e suas pressões simbolizadas pelo racismo heterossexista, sua dominação econômica e seus

ataques no plano simbólico. Ainda que nos reconheçamos múltiplas, mutantes, inconclusas. (p. 16)

Situações “inconclusas” que precisam ser aproveitadas para redimensionar as responsabilidades profissionais, especialmente das pessoas que atuam nas escolas como instituições que ensinam os conhecimentos para ser profissional e cidadã/ão crítica/o, de respeito e com respeito para com as outras pessoas. O que precisa para efetivar estas possibilidades? Quem são as pessoas que poderiam se arriscar para fazer realidade as potencialidades de transformações essenciais no Brasil? Por transformações essenciais, me refiro à necessidade desta sociedade se reconhecer como uma construída na base de violências, as mais centrais sendo racial e de gênero sem esquecer a interseccionalidade das desumanizações sofridas por outras pessoas.

Cada vez mais nas questões das desigualdades sociais brasileiras, se precisa de novas vozes que estão conseguindo pronunciar palavras das discriminações de outras perspectivas, olhar as vivências cotidianas de sempre, a partir de outras perspectivas e não as que tem ajudado reproduzir interpretações enviesadas, e assim, apesar de tudo, tem conseguido justificar até de modo questionável, tratamentos desumanos da população de origem fenotipicamente africana sulsaariana. Precisa de pessoas, em particular vítimas das várias discriminações, especialmente profissionais das instituições educacionais criativas/os, com criticidade de pensamento e simplicidade em problematizar temas complexas para entender a escola sim, e compreender as suas problemáticas relacionais, mas, acima de tudo, capazes de interpretar a sociedade onde se encontra esta escola. O pensamento crítico, radical, reflexivo e dinâmico é necessidade fundamental visando urgência em problematizar com a objetividade possível as experiências de estudantes e profissionais afrodescendentes e de outros grupos menosprezados como minorias. É preciso levantar questionamentos históricos sobre os conteúdos desta escola, encontrar justificativas lógicas que sustentam práticas que, sem questionar um modo predominante de pensar e se colocar, ainda tem audácia de apresentar conclusões consideradas universais e continuamente ajudar construir generalizações sobre fenômenos não generalizáveis no cotidiano de muitas outras pessoas cujas individualidades e subjetividades merecem reconhecimento como seres humanos, produtoras/es de culturas humanas.

Foi no contexto de ponderações assim que discuti “Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis” (BOAKARI, 1999) onde defini e ofereci sugestões envolvendo práticas de sala de aula mais inclusivas de todas as crianças com ênfase especial nas pessoas de origem fenotipicamente africana sulsaariana. Neste encontro no espaço escolar entre grupos diferentes e saberes contextualizados, a/o professora/or serve de mola motriz como profissional cujo compromisso com as crianças como gente e pessoas com subjetividades dimensionadas por fatores culturais é determinante para o sucesso acadêmico. Esta discussão estava sendo desenvolvida depois da Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Seguindo o espírito da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) conhecida como Constituição cidadã que enfatizava a oferta da educação escolar básica como direito comum, o Artigo 26 do LDBEN de 1996 vislumbrava um ensino inclusivo e

adequado às realidades históricas e raciais do país. Com esta abertura política apresentada pela Carta Magna de 1988 e objetivação de uma consciência de cidadania com apoio dos PCN, foi possível com muitas lutas e sacrifícios por diversos segmentos da sociedade civil, especialmente grupos de afrodescendentes organizados, promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que foi alterada pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Enquanto esta primeira especificava o ensino da “História e culturas afro-brasileira e africana” a segunda estipulava obrigatoriedade das Histórias das culturas afro-brasileira e indígena no currículo oficial do ensino fundamental e médio.

Tratar das culturas e povos fundadores da sociedade brasileira parecia receber a atenção que precisava na educação escolar sem levar em conta dois fatores básicos: a disponibilidade de profissionais formalmente qualificadas/os para trabalhar com os conteúdos como estipulava a lei. Um segundo fato que estava sendo negligenciado estava relacionado às atitudes e comportamentos, vontade profissional de profissionais das escolas em termos de querer ou não trabalhar estes conteúdos. A falta de material somente existia para as pessoas que pensavam assim e usavam esta definição da situação como saída para conseguir fazer pouco ou nada sobre a implementação concreta de um dispositivo legal nacionalmente obrigatório. Bem antes do ano de 2003, sobre o tema das relações raciais e das diversidades, já estava disponível na internet uma diversidade de material didático, instrumentos curriculares e pedagógicos. Estavam em falta profissionais conscientes para assumir esta responsabilidade que precisava mais de bom senso e perspicácia social que expertise académica, mais senso de cidadania crítica que aprofundamento teórico-metodológico em questões raciais e de diferenças. Precisavam de decisão política para adotar as leis de fato, a tomada de consciência profissional e comportamentos éticos para fazer valer o que demandavam as leis visando desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem condizentes com as problemáticas racial, de gênero e das desigualdades que marcam o Brasil como nação multicultural e plurirracial.

Os PCN consistem num conjunto de documentos distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, PCN - 1997) para serem discutidos e implementados em escolas para o ensino fundamental e médio. Houve campanha nacional para divulgar e educar sobre estes documentos que trabalhavam a ideia de um currículo com diferentes áreas de conhecimentos e temas transversais, e estes sendo questões socioculturais envolvendo: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde (BRASIL, 1997, p. 09). Os temas transversais eram para serem trabalhados através do currículo todo da escola, atravessando as atividades escolares com estes temas socioculturais uma vez que os PCN objetivavam ajudar “o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. ...servir de referencial para ... pluralidade cultural brasileira...são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região”. (p. 05) Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio foram elaborados com a compreensão de que este estava “mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e educação”. (BRASIL, 1999, p.13) Os PCN do Ensino Médio

procuram atribuir significados ao que ensina e aprende na escola de maneira contextualizada a fim de prevenir “compartimentilização, mediante a interdisciplinariedade” (p.12) no tratamento das realidades visando compreensão crítica do mundo existente. Para entender o complexo, se precisa de instrumentos e competências, no mínimo mais que simples e aplicáveis em situações diversas.

Estas medidas coletivamente apontavam para a necessidade de atender às peculiaridades da sociedade brasileira numa tentativa de entender, explicar e trabalhar com a essência plural d’ “O que faz o brasil, Brasil” (DA MATTA, 2007). Para ser válida esta resposta precisava provocar mudanças no fazer escolar e em resposta a tal situação, deveria desenvolver um conjunto de questionamentos, especificar problematizações, definir-assumir atitudes e evidenciar comportamentos que provoquem mudanças no contexto educacional (escolar e social). Estas ponderações críticas foram categorizadas como “pedagogia do diferente” (BOAKARI, 2007). Seria uma maneira de trabalhar com as crianças de tal forma que se priorize atendimento à necessidade de empregar um discurso com outro embasamento sociocultural onde, com evidências, conseguir mostrar que Brasil é sociedade racista-machista-discriminatória dos grupos definidos como diferentes visando comprovar que a epistemologia atual cria um ciclo preconceituoso. A ideia é que esta percepção levasse à aceitação duma outra epistemologia, uma epistemologia mais questionadora que apologética das realidades existentes e assim enfatizar a necessidade de construir uma escola menos excludente para a população afrodescendente, uma das mais diferenciadas dos marginalizados nas histórias e cotidianas brasileiras.

A pedagogia do diferente implica no argumento de que precisava entrar em cena agentes sociais para empregar táticas para fazer a escola que o país sempre precisou e ainda não conseguiu desenvolver – “uma escola contra as exclusões” de todos os tipos (BOAKARI, 2003). Mudanças de mentalidades e atitudes não eram suficientes, precisavam muito de processos e atividades que possibilitariam um fazer escolar cada vez menos discriminatório e progressivamente mais inclusivo considerando a composição populacional do país.

Há muito indicando que para desenvolver tanto “uma pedagogia inter-étnica” quanto “uma pedagogia do diferente”, sem esquecer a “necessidade do milênio” de viabilizar uma educação “contra as exclusões”, se faz imprescindível provocação-desenvolvimento-maturação-aprofundamento da consciência de que as discriminações e racismos no Brasil foram aprendidas/os e tem histórias centenárias. Deste modo, podem ser desaprendidas/os, mas não tão rapidamente quanto necessitam as vítimas destes caneceres deste país. As mudanças necessárias levariam tempo e estar ciente deste detalhe é necessário a fim de persistir com objetividade num caminho visando transformação efetiva da sociedade. Lutas construtivas seriam necessárias contra as desigualdades nas suas diversas manifestações contra as pessoas em tempos e espaços não demarcados. Nesta caminhada, a colaboração de todos será uma exigência uma vez que as questões das diferenças e dos racismos são desafios de toda a sociedade uma vez que onde existe racismo, há racistas e vítimas – perdas incalculáveis de recursos humanos e criatividade humana. Turra e Ventura (1995) fizeram registro do “racismo cordial” existente no Brasil onde, como observou bem Fernando Rodrigues (1995, p. 11),

"os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em sua imensa maioria, preconceito contra negros", evidenciando o que tinha colocado também, o Florestan Fernandes a dizer que o povo deste país "não evita, mas tem vergonha de ter preconceito". Esta "cordialidade" (disfarce, enganação social, fazer parecer ser o que não é...) domina as redes das relações cotidianas entre pessoas definidas como diferentes, em especial afrodescendentes que continuam sofrendo de práticas excludentes-desumanas que continuam sendo negadas (KAMEL, 2006) com argumentos como a observação de que no Brasil, a escravidão foi mais humana, e de que é um país miscigenado. É uma "democracia racial". Quem questiona estes fatos históricos somente estaria criando problemas raciais que "nunca existirem no Brasil", este Brasil que foi o último a aderir à abolição inacabada da escravização de outros seres humanos com explicações ignorantes e justificativas criminosas. Kamel (2006) no seu livro "Não somos racistas", coloca bem esta demagogia social como subtítulo "...uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor". Para ele e a elite que representa, a culpa das discriminações-racismos é das vítimas que reivindicam respeito e direitos de cidadania. Culpadas também do problema racial brasileiro são as pessoas que colaboraram com críticas sociais e políticas públicas vislumbrando possibilidades para construção de uma sociedade racialmente mais democrática. Nesta sociedade possível, teria lugar igual membros de outros grupos rotulados e estereótipos como minorias sociais que também sofrem uma gama de discriminações – machismo, homofobia, transfobia, patriarcalismo, lgbtismo e sexism. Incluído também, desrespeito pelas pessoas pobres, deficientes e outras preconceituosamente classificadas como sendo menos que seres humanos.

Ponderações continuadas

Pensando sobre esta situação em geral e falando assim deste lugar de contradições que literalmente mata jovens afrodescendentes todos os dias (Valente, 2017) penso numa pedagogia do diferente, reconhecedora desta realidade como ponto de partida para possibilitar outras construções, maneiras alternativas de dimensionar e trabalhar o saber escolar a partir do chão desta escola que a população de origem africana precisa tanto para conseguir melhor usufruir dos seus direitos merecidamente conquistados e continuamente negados com ajuda de "discursos competentes" no dizer da Marilena Chauí (1981). Para esta filósofa, este dispositivo consiste de falas que parecem explicar e justificar uma determinada situação ou configuração de algumas relações, mas de fato não fazem nada disto. Como ideologia, viabilizam mascaramento da realidade com instrumentos linguísticos falseadores e balsâmicos. Desta posição de expertise inquestionável auto-colocada, pessoas assim conseguem assumir uma autoridade falsa, que enquanto simultaneamente desqualificam os conhecimentos dos outros grupos justificam e validam suas interpretações e explicações oferecidas sobre o real, a realidade do social a seu favor. (CHAUÍ, 1981) O que é do interesse de seu grupo é definido em termos do benefício de todos. Membros deste grupo, as elites conseguem transformar o particular no geral. Geralmente, as vítimas desta manipulação servem de colaboradoras de um processo contra os seus próprios interesses e terminam sendo mais prejudicadas. Cada vez mais, brasileiras/os afrodescendentes e outros lutadores

contra as práticas de uma sociedade discriminatória das pessoas definidas como sendo diferentes por explicações biológicas e/ou socioculturais, precisam melhor entender estes mecanismos políticos e apresentar explicações sociológicas que desmascaram as reais intenções das elites e desvelam os direitos básicos de todas as pessoas desta sociedade pelo fato de sermos seres humanos ontologicamente da mesma humanidade.

Em outras palavras, profissionais das escolas precisam se colocar num lugar de definições inconclusas e problematizadoras para poder ajudar desmascarar as discriminações cotidianas. Neste lugar e a partir do mesmo, precisa construir outro discurso, adotar outra fala e desenvolver outras intervenções pedagógicas sustentadas por uma epistemologia não-europacentrada porque insiste em questionar a ciência eurocêntrica como a única presumidamente válida no mundo contemporâneo. O epistemicídio coletivo voltava e ainda é referência às matanças de povos não europeus (genocídio) que também incluiu as aniquilações dos saberes-conhecimentos destas culturas africanas, indígenas das amérias e asiáticas. Como sustenta a pesquisadora Aparecida Sueli Carneiro (2005, p. 96) na sua tese doutoral, “O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos” definidos como estranhos e menos que seres humanos “porque tinham formas de conhecimento...e práticas sociais” não europeias. Estas práticas continuam ainda hoje nos setores políticos, sociais, culturais e econômicos. Práticas e políticas que não reconhecem os valores africanos e contribuições afrodescendentes no cotidiano brasileiro fornecem bons exemplos.

Ainda mais danoso para as populações marginalizadas, inclusive as pessoas afrodescendentes, é que o epistemicídio continua sendo “muito mais vasto que o genocídio porque... se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista”. (p. 96) As consequências dessa matança do espírito dos povos não europeus continuam em todas as esferas da sociedade. No campo educacional, viabiliza -

processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação... pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

A necessidade de reconhecer a escola como aparelho potente na luta contra o epistemicídio vigente é passo central. A partir deste reconhecimento se precisa entender criticamente como funciona este “aparelho ideológico” a fim de desenvolver ideias, atitudes e comportamentos para agir contra a sua continuidade. Medidas e práticas que possibilitem valorização positiva das pessoas afrodescendentes, reconhecimento positivo de suas contribuições, disseminação de suas conquistas e contextualização crítica de seus desafios são necessários para não mais alimentar os genocídios e epistemicídios contra pessoas de origem não europeia. As vozes epistémicas de orientações contaminadas por eurocentrismos exigidos pelos poderes acadêmicos precisam ser outras vozes recalibradas para desenvolver epistemologias inclusivas e distantes da dominação eurocêntrica. Para chegar à isto, será sempre necessário

desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à reinterpretações das experiências negativas – do negativo conseguir desenvolver questionamentos profundos que redirecionam responsabilidades e reconhecem vitórias, qualquer que seja o tipo ou dimensão. Valorizar conquistas e problematizar desafios é uma tática que merece consideração para fortalecer as vozes epistémicas que precisamos.

Importante também chamar atenção às seguintes linhas do poeta, crítico social, Bertold Brecht (On-line, 2018),

Intertexto

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

REFERÊNCIAS

ANAIS. Apresentação, *ANAIS IV CONGEAfro 2017*. IV Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência, UFPI, Teresina, 2017.

BOAKARI, Francis Musa. Eurocentric rationality: a model deservedly crying for burial. (ISSN: 1984-1787). *Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins*. V. 03-01, p. 01-22, 2010^a.

_____. Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na Educação. *Projeto de pesquisa – Programa de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC*: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, UFPI, Teresina, PI, 2010b.

_____. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. *ANAIS Eletrônicos: Fazendo Gênero 9 – diásporas, diversidades, deslocamentos*, UFSC, Florianópolis, p. 01-11, 2010c.,

_____. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. *Resenhas educativas*. Fevereiro de 2007. Disponível em <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em 20 de maio, 2017.

_____. Black university students' perceptions of the future in Brazil's multi-racial society. *World Studies in Education*, vol. 06, p. 53-84, 2005.

_____. Necessidade do milênio: uma escola contra as exclusões. *Linguagens, educação e sociedade*. UFPI, Teresina, PI, n. 09, 2003, p. 19-33.

_____. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. *Linguagens, educação e sociedade*, UFPI, vol. 04, Teresina, PI: EDUFPI, 2000.

_____. Blacks and schooling in Brazil: understanding a “racialized” history. *Revista Linguagens, educação e sociedade*. EDUFPI, Teresina, PI, n. 03, 1998, p.206-236.

_____. SILVA, Elizete Dias da; SILVA, Francilene Brito da. Da “insustentável leveza do ser” afrodescendente no Brasil ou das ambivalências na sociedade brasileira. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; BOAKARI, Francis Musa; ARAÚJO, João Evangelista das Neves. (Orgs.). Teresina: EDUFPI, 2013, p. 221-234.

BRECHT, Bertold. *Intertexto*. Disponível em:
<http://litteraturamundi.blogspot.com.br/2013/04/bertold-brech-1898-1956.html#.Vwgg-aQrLIU>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Casa Civil. Assembleia Constituinte – promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais...* Brasília, D.F.: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, D.F.: MEC, 1999.

_____. Lei no. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 estipula incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 de janeiro de 2003.

_____. Lei no. 11.645 de 10 de março de 2008 estipula incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de março de 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese, Doutorado, USP, São Paulo, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. (9a ed.). São Paulo: Cortez. 1981.

COSTA E SILVA, Alberto da. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

DA MATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *FRACTAL: Revista de psicologia*, v. 23, n. 2, p. 269-290, maio/agosto 2011.

DUBOIS, William Edward Burghardt. *The souls of black folk*. Chicago: A.C. McClurg & Co., (1903) – New York: Bartleby Com., 1999.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Látina. In: *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 04 fev. 2015.

RODRIGUES, Fernando. Racismo cordial. In: TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. *Racismo cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1995, p. 11-56.

VALENTE, Jonas. Campanha Vidas Negras – ONUBR. *REVISTA IHU ON-LINE*, 09/nov./2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/573450-a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-e-morto-no-brasil-onu-lanca-campanha-vidas-negras-para-alertar-sobre-violencia>. Acesso em: 10 de março de 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Orga.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. São Paulo: 7 Letras, 2009.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 07-17, jun. 2010, p. 16. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/303>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

HISTÓRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Ilma Fátima de Jesus

Introdução

A abordagem deste artigo reflete sobre a educação das relações étnico-raciais e a formação de professoras e professores, refletindo sobre a importância da formação continuada de profissionais da educação para uma prática pedagógica que contribua para eliminar preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar.

Nossa trajetória profissional envolve o olhar de militante e pesquisadora sobre a necessidade que os sistemas de ensino têm de promover a formação continuada de professoras e professores para tratar da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica.

A formação continuada de professoras e professores com enfoque na educação das relações étnico-raciais valorizam a diversidade, o que contribui para a superação do racismo e a eliminação das desigualdades étnico-raciais, presentes na educação escolar brasileira, nas diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Ao serem enfocadas, na formação continuada, as estratégias para abordagem da temática étnico-racial no currículo escolar, apontam-se caminhos para que os conteúdos referentes ao tema sejam tratados no ambiente escolar.

História Cultural e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Por um longo tempo, as reivindicações específicas do movimento negro caíram no esquecimento. A própria História da Educação Brasileira ignorava as iniciativas de educadores negros e educadoras negras no campo educacional, desde a criação de escolas, movimentos de alfabetização da população negra e, o mais importante, as propostas pedagógicas que contemplavam a especificidade e pluralidade étnica do alunado. As avaliações sobre currículo também não consideravam as reflexões sobre a necessidade de um currículo escolar contemplando a diversidade étnica da sociedade e a ausência de imagens negras e veiculação de imagens estereotipadas de negros e negras no material didático.

Para educadoras e educadores, militantes do movimento negro, as históricas reivindicações tomaram outro rumo, nacionalmente, com a Lei nº 10.639/2003 pois isto implica considerar, de agora em diante, o cultivo da alteridade de caráter étnico e as implicações de reconhecer-se diferente, de um lado, e de outro, admitir uma identidade específica, a negra, quebrando resistências pautadas na tese da democracia racial.

A introdução dos estudos africanos, em 1985, em Salvador, Bahia, passou por dificuldades políticas, materiais, de recursos humanos especializados e receptivos à proposta. A disciplina deixou de ser ministrada nas escolas da rede oficial de ensino

local por desinteresse do corpo docente treinado para a finalidade que, segundo Silva⁸ (1997, p. 33), observou que as crianças negras se autorejeitavam e que as brancas as rejeitavam, sendo a experiência encerrada porque professores(as) “não acreditavam que existisse racismo no Brasil” e “atribuíram apenas à escravidão e ao próprio negro sua situação na sociedade, além do fato de que “tinham enorme dificuldade em identificar o eurocentrismo no sistema de ensino brasileiro, bem como a necessidade de uma educação voltada para os três segmentos formadores da nação: índios, negros e brancos.”

Em São Luís, a Lei nº 3.505, de 7 de maio de 1996, “dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º grau, menor e maior, de conteúdos programáticos sobre “o estudo da raça negra” na formação sociocultural e política brasileira”, não contou com iniciativas de caráter formativo aos profissionais da educação à época da criação. Para que o currículo seja entendido como uma forma de política cultural, McLaren⁹ afirma que encará-lo assim é assumir as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são categorias básicas para se entender a escolarização nos dias atuais.

A escola é uma instituição que legitima e reproduz o capital cultural dominante, estabelecendo normas de conhecimento, comportamento e linguagem, sendo necessário legitimar os conhecimentos dos historicamente dominados, percebendo o comportamento em sala de aula e o desempenho dos estudantes em desvantagem econômica, a partir da compreensão de sua história como parte de um grupo oprimido, seus parâmetros de referência e suas práticas sociais diárias. Qualquer currículo emancipatório deve enfatizar a experiência dos/as educandos/as, que está intimamente relacionada com a formação da identidade. A diferença e a diversidade devem ser tratadas na escola e professoras/es devem estar atentos sobre como desenvolver um multiculturalismo atento à especificidade (histórica e cultural) da diferença (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual).

Desta forma, a obrigatoriedade da inserção da temática no currículo escolar pode ser considerada como uma reparação, através de uma política de ação afirmativa na educação que ofereça à população negra, além da possibilidade de ingresso, a permanência e sucesso na educação escolar, com a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e afirmação de direitos. Professores e professores, principalmente, deverão ser formados para uma mudança de postura para desconstrução de estereótipos e estigmas preconceituosos.

Educação das relações étnico-raciais no contexto escolar

A Lei nº 10.639/2003 inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o Art. 26-A, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, indicando em seus parágrafos que o conteúdo programático a que se

⁸ Silva, Ana Célia. “Movimento Negro e Ensino nas Escolas: Experiências da Bahia”, in “O Pensamento Negro em Educação no Brasil. Expressões do Movimento Negro”, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Barbosa, Lúcia Maria de Assunção. São Carlos. Ed. da UFSCar, 1997.

⁹ Ver “A vida nas escolas – uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação” e “Multiculturalismo Crítico” de Peter McLaren, Ed. Artmed, e Cortez, 1997, respectivamente.

refere o *caput* deste artigo incluirá o 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, com conteúdos que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

A referida lei insere no processo de ensino conteúdos que visam modificar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, em seu aspecto explícito e implícito, presentes no cotidiano das escolas envolvendo estudantes, professores/as, gestores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos, demais profissionais e comunidade escolar e local.

Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 6) “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime”, o que exige da escola e professores/as a desconstrução da mentalidade racista e discriminadora secular que se orientou pelo etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando os processos pedagógicos, que não podem ser reduzidos a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado vivida pelos negros e indígenas, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas pelas desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

As pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de proporcionar uma educação das relações étnico-raciais positiva visam fortalecer a consciência negra entre os negros e despertar entre os brancos o respeito ao negro no ambiente escolar. Assim, ressalta-se a importância de ampliar o conhecimento para que negros possam se orgulhar da sua origem africana e os brancos consigam identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser e viver.

Professoras/es conscientes de seu papel, poderão desenvolver atitudes firmes e apropriadas com relação a atitudes preconceituosas, a atos discriminatórios, baseados na origem étnico-racial, no contexto escolar, no material didático, disponibilizando-se a discutir e reconhecer seus próprios preconceitos por serem receptivos às sugestões para mudança de postura pois:

crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os estudantes. (BRASIL, 2006, p. 69).

Na prática, a legislação estabelece medidas que repudiam o preconceito e a discriminação racial manifestados pelo racismo, reconhecendo que todo cidadão/cidadã possui uma singularidade irredutível e que a formação escolar deve atentar para o desenvolvimento da personalidade dos educandos. Em “O pensamento do MNU”,

publicado no livro “O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro”, alertamos que

[...] a contribuição que o debate acerca da educação traz para o processo de reação à violência racial começa ao se denunciar a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista, que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares (JESUS, 1997, p.47).

Para Fernandes e Souza (2016, p. 117) “as violências físicas e simbólicas criam dificuldades à formação de sentimento de pertencimento racial, fortalecendo obstáculos ao seu posicionamento político”.

Lembramos que as políticas voltadas para retratação são enfatizadas a partir da Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, em que o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo no país e intensifica ações contra as práticas racistas, passando a adotar no século XXI ações afirmativas.

Desta forma, o sistema de ensino e as escolas de Educação Básica, nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e modalidades de ensino, devem considerar o registro da história não contada dos negros no Brasil, tais como em comunidades remanescentes de quilombos urbanos e rurais, territórios negros; apoio aos professores/as para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, com foco na História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e a Educação das Relações Étnico-Raciais; mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, assim como a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana.

A inclusão de personagens negros e negras, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial deve ser observada, bem como a organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, a partir de pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

O processo de formação continuada de profissionais da educação tem inserido a história de personalidades negras importantes para o resgate da história e cultura de negros e negras no país.

Educação das relações étnico-raciais no currículo escolar

A sugestão de introdução de estudos africanos é a bandeira de luta do movimento negro, no campo da educação, para reconhecimento sobre a importante contribuição dos africanos e seus descendentes na construção do país para a valorização positiva das nossas raízes culturais africanas para o resgate da identidade étnico-racial e fortalecimento da autoestima negra, a partir da inserção da história africana no currículo escolar, a fim de que sejam resgatados pontos positivos de referência aos

educandos negros e negras, remonta décadas e reforça o fato de que as instituições escolares não ofereciam e ainda não oferecem aos estudantes negros e negras condições de socialização para promoção do pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Gomes (2011, p. 135) ressalta que “movimento negro é entendido como um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto atual da organização dos movimentos sociais [...]. Após 15 anos da assinatura da Lei nº 10.639/03, refletimos sobre os avanços obtidos para a presença da temática étnico-racial no contexto escolar, considerando que ainda há necessidade de políticas educacionais para enfrentar os desafios que fazem parte do contexto vivido em pleno século XXI.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi o foco da pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, realizada por Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus, buscando práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar e os desafios para professores/as, gestores/as escolares, gestão dos sistemas de ensino da Educação Básica e, principalmente, para a formação inicial e continuada de professores/as para a política educacional que respeita a diversidade. Para Gomes e Jesus (2012, p. 14),

[...] as mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. (GOMES e JESUS, 2012, p. 14).

De acordo com o resultado da pesquisa “não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes”.

O acesso ao saber propicia a libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades em nossa sociedade. Por conta da inexistência, antes, de políticas públicas educacionais que contribuissem para a eliminação de desigualdades, há necessidade, hoje, de processos de reparação, reconhecimento e valorização na educação, a fim de serem eliminadas as desigualdades geradas por erros do passado para promoção de uma vida digna à população negra e, como indicam as diretrizes, de mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas e inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Gomes (2007, p. 9) afirma que as demandas do movimento negro encontram maior ressonância, nos dias atuais, quando incorporadas por órgãos governamentais, núcleos de estudos e pesquisas, escolas de educação básica e processos de formação inicial e continuada de professores/as, que ainda se deparam com uma resistência. A autora reflete:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos

escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2009, p. 9)

De acordo com a autora, para a efetivação política dessa antiga reivindicação do movimento negro para a educação, a partir da Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos na “formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo”, enfatizando que isso resulta na construção de projetos educativos emancipatórios abrigando um conflito, reportando-se a Santos (1996) e sinalizando que Boaventura de Sousa Santos chama de “epistemicídio” “a morte de conhecimentos alternativos” indicando a valorização das diversas possibilidades de pensar a vida, das diversas formas de produzir conhecimento e que uma não se sobreponha à outra.

Formação de professoras e professores

Considera-se que o contexto da formação docente – seja inicial ou contínua – geralmente indica um silenciamento a respeito das questões relativas à diversidade étnico-racial e afirmação da cultura afro-brasileira. Essa lacuna emperra as possibilidades de abordagem pedagógica da questão racial, assim como o enfrentamento de situações de racismo na escola, razão pela qual a continuidade desse processo formativo é compromisso da gestão comprometida com a ampliação do universo cultural das professoras e professores e demais profissionais da educação.

A formação inicial e continuada de professoras e professores é fundamental para temas como gênero e relações étnico-raciais na gestão do ensino da sala de aula para uma prática pedagógica que contribua para eliminar preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar, sendo necessário priorizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o que contribui para o desconstruir inverdades, combater o racismo e as desigualdades étnico-raciais, presentes na educação escolar brasileira, nas diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

Para Sacristan (2000), não tem sentido renovações dos conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. O processo de formação continuada de professoras/es e demais profissionais da educação para tratar das relações étnico-raciais com a utilização de materiais pedagógicos adequados contribui para cumprir a lei. Para Regis (2012, p. 7-8)

O papel dos educadores na definição dos currículos escolares realmente efetivados nas salas de aulas, na percepção dos conhecimentos vistos como valiosos para serem ensinados e na desconsideração de outros conhecimentos têm importância para a compreensão do currículo que se realiza nas escolas.

Os cursos de licenciatura, ou seja, os cursos de formação inicial, ainda não contemplam, como deveriam, disciplinas sobre relações étnico-raciais, salvo raras

exceções¹⁰, envolvendo o racismo, a discriminação e o preconceito racial para preparar futuros profissionais da educação a tratar a temática nas escolas.

Um dos avanços recentes, para a temática étnico-racial, foi a criação, no ano de 2015, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Maranhão, primeiro curso no país que atende as históricas reivindicações do movimento negro por meio das políticas públicas educacionais reparatórias para eliminar a falta de tratamento de conteúdos como história e cultura afro-brasileira e africana e literatura afro-brasileira e africana, formando docentes para que a implementação da Lei nº 10.639/03 se efetive nas escolas, podendo suprir as lacunas porventura existentes anteriormente na formação de professoras e professores e demais profissionais da educação para que esses possam conduzir a reeducação das relações étnico-raciais na gestão do ensino da sala de aula.

Para não concluir

A formação de professoras e professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais favorece a realização das ações nas escolas relativas à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A necessidade de organização de processos de formação continuada de professoras e professores para tratar da temática étnico-racial favorece a circulação de conhecimentos e valores sobre temas da diversidade como gênero, raça e etnia, expressando a pluralidade característica do nosso povo. Entende-se que a prática educativa fundada na crítica cultural demonstra que os grupos que compõem a diversidade do país são detentores de cultura e conhecimento, o que contribui para desconstrução de estigmas e estereótipos forjados sobre negras e negros.

A conjuntura vivida no país, atualmente, traz recuos nas conquistas e impõe limites nas políticas vividas anteriormente, o que reforça a necessidade de serem discutidos no currículo escolar os temas sociais, dentre eles relações étnico-raciais.

Apesar dos avanços obtidos com a criação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros na Universidade Federal do Maranhão, a possibilidade de tratar dos temas gênero e relações étnico-raciais no ambiente escolar é um desafio a ser alcançado para a promoção de uma educação que forme crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, assim como professoras e professores, para que gênero e o repasse de valores culturais e sentimentos positivos pautados no respeito à diversidade, à ancestralidade africana e à raça/etnia colaborem na construção de uma identidade negra que incidam numa autoestima positiva para todas e todos.

¹⁰ Na Faculdade Santa Fé, em São Luís, foram inseridas no currículo do curso de Pedagogia, em 2009, as disciplinas Educação das Relações Étnico-Raciais e, em 2010, História e cultura afro-brasileira. Posteriormente, em 2011, o curso de Letras e os demais cursos criados pela faculdade, a saber: História, Geografia e Filosofia, inseriram disciplinas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Viviane Barboza Fernandes e SOUZA, Maria Cecília C.C. Identidade Negra: entre exclusão e liberdade. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 63, abr/2016 (p. 103-120). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>. Acesso em 15/02/2018

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2005

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2006

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009

GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização de Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 05/08/2016.

_____. *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes*. Política e Sociedade. Revista de Sociologia Política. Vol. 10 nº 18 – abril/2018. p. 133-154. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em: 15/02/2018

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR 21, Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em: 08/09/2017.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997

_____. *Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão*. 295f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

MC LAREN. Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, e Cortez, 1997

_____. *Multiculturalismo Crítico*. Porto Alegre: Ed. Cortez, 1997

REGIS, Kátia Evangelista. *Relações étnico-raciais e currículos escolares: desafios para uma escolarização que contemple efetivamente a diversidade*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/katiaEvangelistaRegis_res_int_GT1.pdf. Acesso em 15/03/2018.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3^a ed. Porto Alegre: Armed, 1998

SCOTT, Joan. *Gênero*: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, V.20 (2), Porto Alegre, 1995

SILVA, Ana Célia. Movimento Negro e Ensino nas Escolas: Experiências da Bahia. In: *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro*", Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Barbosa, Lúcia Maria de Assunção. São Carlos. Ed. da UFSCar, 1997

ROMPENDO COM A VOZ ÚNICA: CONVERSANDO SOBRE EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA EM PESQUISAS

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa-UFPI

[...] *Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro.*
Franz Fanon

Escrevo este texto, com o desafio de contar uma história sobre o lugar de experiência, ou os lugares de experiência, que habito na universidade - especificamente no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô-GEAfrô da Universidade Federal do Piauí, perspectivando conversar sobre educação e afrodescendência, neste espaço. Trata-se de um desafio, no sentido teórico da amplitude das entradas e pistas para essa discussão, mas também de uma alegria em poder compartilhar experiências num evento como esse.

Para iniciar, sublinho um pensamento de Fanon, recortando o seu pensamento na obra *Pele negra, máscaras brancas*, na parte que ele põe em relevo a importância da linguagem quando se pretende discutir a relação do negro com a aventura colonial. Aqui, alinhando o objetivo do texto em discutir a localização social de professoras afrodescendentes na universidade, como a construção de um lugar social de fala, Fanon ilumina dizendo que *falar é existir absolutamente para o outro*. Nesse sentido, como pensar a existência da mulher professora afrodescendente universitária, como uma existência para o outro, se historicamente a ela foi negado estar neste lugar elitista, embranquecido? Como pensar o caráter absoluto dessa existência nesse lugar?

Perseguindo a minha fala, lanço mão de mais questões a nós que fazemos na/a universidade elitista, a partir de nossas experiências de existências, as nossas insurgências, num percurso de movimentar-se para existir em processos de deslocamentos de um lugar para encontrar com outro lugar, o seguinte questionamento: pode uma jovem professora universitária afrodescendente falar?

O convite ao questionamento inspirado no título da obra da professora indiana Spivak (2010), *Pode o subalterno falar?* tem endereçamentos múltiplos, na medida em que o objetivo desse texto propõe pensar a nossa localização social enquanto professoras afrodescendentes produzindo epistemologias insurgentes, e alinhando-se ao pensamento de Mignolo (2003), sobre as epistemologias desobedientes e dessubalternizadas, que ao meu ver provocam o projeto hegemônico colonial, patriarcal, o qual produziu, uma voz única. Sublinha-se aqui que as insurgências e as desobediências, são entendidas como percursos de deslocamentos que provocam movimentos que nos leva ao encontro de outros lugares possíveis de existir sendo o que se é: mulher(es) professoras afrodescendente(s) vivenciando experiências de gênero, educação, raça, geração, territórios, por exemplo, diferentes.

Sobre falar, e em específico sobre a importância do fenômeno da linguagem, ainda afirma Fanon que *falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.* (2008, p.33). Sublinhando o papel da linguagem como um fenômeno de poder, dominação, mas também de libertação, considera que quando um povo possui

a linguagem, possui assim, o mundo que a mesma expressa e que lhe é implícito. Neste caso, remete-se ao povo colonizado.

Então, faz sentido pensar em localização social e experiência, para discutir o nosso lugar de fala, como um lugar de compartilhamentos de experiências comuns, mas ao mesmo tempo de diferenciações. Desse modo, as tentativas de romper com a voz única, remete-nos a pensarmos, qual o lugar da fala estamos falando; bem como pensarmos, que ocupando este lugar de fala, implica-nos que nossas narrativas gerarão conflitos necessários para proposições de mudanças. Estas, aqui pensadas como incisões, as quais produzem a multiplicidade de vozes epistêmicas.

Tais mudanças (as incisões) provocam um medo na voz única, o qual revela o quanto as vozes *da/o outra/o* podem falar o que os sujeitos daquela (voz única) não quer ouvir. Por este, ter sido sempre a voz (única) autorizada a falar e a *do/a outro/a* a silenciar. Aqui não se trata de um absoluto silêncio, porque defendemos que sempre existiu resistências e modos de enfrentamentos às opressões e discriminações. Porém, de problematizar a hegemonia (colonial) que produziu a(s) hierarquização(ões) de poder e saberes, por conseguinte de pessoas, as desumanizando em seus cotidianos de vivências.

Penso que no(s) instantes que nós professoras afrodescendentes, utilizamos dessa auto definição, estamos nos apropriando de mecanismos de enfrentamento às discriminações e/ou opressões vividas historicamente por pertencer a um grupo social, que vive restrições de oportunidades e, por que não dizer de privilégios. Destarte, estar como professora afrodescendente em uma universidade pública no Brasil-Piauí; estar membro de núcleos de estudos e pesquisas que estão produzindo epistemologias que interseccionam as questões de educações, de gênero, de raça, de sexualidade, de classe, de juventudes etc. é, ao menos estar localizada socialmente, nas fronteiras dos limites estruturais impostos, mas é também, estar na fronteira que rompe com o silêncio absoluto, produzindo enfrentamentos a partir das experiências em/de grupo que persistem objetivando positivamente a diversidade daquelas(experiências), as quais trilham caminhos que buscam a cisão com uma visão universal, querendo dizer, de uma voz única.

Portanto, nós (professoras afrodescendentes na/da universidade, por exemplo), certamente, estamos experienciando educações, gênero, raça, classe, territórios, geração etc. de uma outra forma, que outras mulheres afrodescendentes que não estão localizadas socialmente neste grupo com suas diferenciações (BRAH, 2006) (com suas experiências comuns) - as quais remontam individualidades em suas próprias realidades. Visto que outras mulheres afrodescendentes, que não estão como professoras na universidade, não experienciam gênero, raça, classe, território etc da mesma forma. Isso reflete o que Collins (2000) explica quando afirma que a matriz de dominação implica pensar a intersecção das desigualdades, na medida em que uma mesma pessoa pode se encontrar em diferentes posições, a depender de suas características. Assim, existem diferentes formas de ser mulher afrodescendente.

Para implodir em nós reflexões, alguns questionamentos surgem: como encontrarmos ferramentas para enfrentarmos os silêncios institucionais, no que tange à visibilidade e legitimidade das nossas produções? Penso, que a nossa presença em

núcleos de estudos e pesquisas, nas pós-graduações, nos eventos científicos, nas comunidades em trabalhos sociais, seja um encaminhamento para a problematização acima, posto que enquanto enfrentamento, estamos refutando com isso, a historiografia tradicional, que hegemonicamente hierarquizou pessoas e suas experiências, a qual equacionou que, *quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico* (RIBEIRO, 2017, p.24). Tais espaços, quando pensados de modo a compartilhar experiências, ao invés de criar mais espaços de poder, controle e hierarquias, seja também, mais uma trilha para o enfrentamento à voz única (aos silêncios instituídos).

Dessa maneira, podemos problematizar sublinhando: será que ao surgir as vozes epistêmicas de professoras afrodescendentes em pesquisa, estaríamos desestabilizando verdades? Rompendo de algum modo, com a voz única? Estariam transformando agendas institucionais e discursos universais? O que diz essa nossa localização social, no que tange à desobediência epistêmica de Walter Mignolo?

Essas questões além dos seus desdobramentos em outras questões, explicita um ponto importante na discussão sobre a localização social do grupo de professoras afrodescendentes na universidade, por exemplo, como intelectuais, por que situam de modo mais específico, a necessidade da tarefa intelectual e política que aquelas assumem ao tornarem o que são. Por que aí também imprime o caráter estético (ético, político, formativo, inventivo, por isso, artístico) do existir nessa localização social. Consideramos que são estas tarefas, que exercitam o rompimento como silêncio do qual Spivak (2010) fala e, assim rompe com a voz única. “[...] Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias. (RIBEIRO, 2017, p. 75).

Dito aqui que a localização social de professoras afrodescendentes na universidade (grupo social), na produção de epistemologias (as quais antes não habitam esse lugar), reverbera num chamamento que Kilomba (2016) em uma palestra no Brasil, afirmou sobre o que é epistemologia, quando diz que *epistemologia [...] define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos*. A autora nos faz pensar nas vozes epistêmicas de mulheres professoras afrodescendentes na universidade, a partir de suas experiências e localizações sociais de gênero, de educação, de raça, de classe, de geração, de território etc., como outras possibilidades de existências para além do projeto colonial, de um discurso único-dominante.

Dito tudo isso, quero detalhar as experiências que tive em dois núcleos de estudos e pesquisas na Universidade Federal do Piauí-UFPI, na qual construí desde a graduação (2007), mestrado (2012) até atualmente o curso de doutorado (2018) em andamento, minha inserção em estudos sobre educação, gênero, movimentos sociais, juventudes, afrodescendência, por exemplo. Primeiro, existia no Centro de Ciências em Educação da citada universidade, um único núcleo que tratasse das questões de gênero, educação e raça, interseccionada com outras categorias, a saber o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação e Cidadania-NEPEGECI, sob a coordenação da professora Maria do Carmo Alves do Bomfim, o qual agregava outras e outros professoras(es), os quais também desenvolviam estudos e pesquisas naquela área. Foi

nesse núcleo a minha primeira inserção, como orientanda de graduação e mestrado, da citada professora. Ainda sou membro deste núcleo, atualmente coordenado pela professora Shara Jane Holanda da Costa Adad, minha orientadora no doutorado.

Com a criação em 2010, do segundo núcleo (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô-GEAfro), coordenado pelo professor Francis Musa Boakari, em 2010, passei ao mesmo tempo, a fazer parte dessa criação, pelas afinidades de estudos e pesquisas. Assim, atualmente sou membro dos dois núcleos.

Bem, a Roda Griô-GEAfro, enquanto grupo de estudos e pesquisas, escolheu trabalhar com a categoria educação, no plural, por acreditar em outras possibilidades de fazer educação, em territórios sociais, que não a universidade e a escola básica. Escolheu ainda trabalhar com a categoria afrodescendência, pela oportunidade de abertura ao diálogo (desejo de querer saber mais sobre), que ela oportuniza (não que outras, não oportunizem) quando das questões sobre os racismos contemporâneos e, todas as discriminações que hierarquizam saberes, pessoas, pela cor, por exemplo.

Deste modo, penso que a existência desses dois núcleos na UFPI, podem nos dizer de um lugar de fala, de uma localização social, enquanto grupo social de professoras universitárias, que pensam, problematizam e constroem experiências sobre gênero, educação, afrodescendência, por exemplo a partir de um lugar social, dentro de uma estrutura social, que historicamente nos negou. Mas, que a nossa existência ali, resvala numa afirmação positiva, do ponto de vista, dos desafios cotidianos que enfrentamos para existir numa universidade elitista, que produziu uma voz única, por conseguinte um conhecimento absoluto e inquestionável. Estar localizada socialmente neste grupo produzindo estudos e pesquisas, é reexistir nas agendas e calendários deste lugar. É apesar de, muitas vezes sermos sutilmente questionadas sobre a importância de utilizar ou não a pluralização do termo –educações – e suas implicações, bem como, o termo – afrodescendência – e suas implicações. Até talvez, ficarmos conhecidas e apelidadas de um grupo que estuda *aquelhas coisas de negro, homossexuais, jovens do movimento hip hop etc.* mas também, de sermos cotidianamente interpeladas por alunas(os), outras(os) professoras(es) sobre o querer saber mais, escutar mais sobre o que estudamos e pesquisamos e, atribuir importância e relação com as educações, com a vida.

Problematizar e tentar aprender novas possibilidades de estudar, por meio das pesquisas (que são histórias-narrativas de pessoas e lugares) as culturas e seus modos de ensinar-aprender sobre gênero, raça, classe, sexualidade, territórios, tempos de vida, é o que nos interessa enquanto Roda Griô. Porque assim, entendemos que estamos aprendendo conosco, a partir da valorização das nossas próprias histórias de diferença e diferenciações. Isso na nossa localização social de professoras afrodescendentes na universidade, significa nos questionar, por exemplo, o porquê de escrever, de pesquisar. Este questionamento me faz lembrar de Anzaldúa (2000) quando nos diz que é levada a escrever.

[...] porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para escrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima

comigo mesma e consigo. [...] Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

A chicana com esse porque, levou-me a pensar mais uma vez, o nosso lugar de fala enquanto professora afrodescendente universitário, o nosso pertencimento aos núcleos de estudos e pesquisas citados antes, sobre a nossa afirmação nessa localização social por meio da escrita. Porque mais uma vez com a nossa escrita e poder de fala, podemos desobedecer epistemicamente, podemos narrar a partir de nós mesmas e, portanto, de nossas experiências de gênero, raça, classe, sexualidade. Podemos romper com voz única, com o silêncio absoluto, o qual Spivak falava. Podemos também, pensar quando escrevemos, que estamos nos autorizando, porque acreditamos que existem *gramáticas para essa escrita acadêmica*, porque segundo (MORAES & TSALLIS, 2016, p.41) ao substantivar gramáticas no plural, coloca em relevo e desacredita que não há somente uma gramática para escrever de modo acadêmico e científico, mas que existem outras, as quais dependerão da *imanência de cada pesquisa, em fusão das singularidades de métodos, e objetos de investigação*.

Alinhado a este pensamento Adichie (2009), escritora nigeriana em um vídeo intitulado *O Perigo de Uma História Única*, nos convoca a pensar aqui que escrever somente com uma gramática, nos leva a incorremos em riscos de silêncios, de apagamentos de outras histórias, de outros mundos e, por conseguinte de pessoas. Porque somos herdeiras (os) dessa história única, dessa gramática eurocêntrica, embranquecida, racista etc.

Para prosseguir, quero encerrar agradecendo ao evento, pela oportunidade de aprender de modo compartilhado, sobre questões que fazem as nossas histórias reexistir de uma maneira positiva. Acredito que nossos cotidianos de professoras afrodescendentes na universidade, replicam pensar numa tarefa diária de reexistir e experienciar gênero, educação, afrodescendência, geração, classe, sexualidade etc., a qual revela um corajoso engajamento com a realidade. E dizer, como nos ensina Collins (2000), que a nossa localização social, a qual diz da nossa autodefinição de mulher afrodescendente, possa nos grupos de estudos e pesquisas na universidade, nos assegurar um *espaço seguro e do vir-a-ter-voz* para construção de nossas vozes individuais e coletivas. A autora insiste dizendo que, por exemplo, aqui fazendo analogia ao seu pensamento, aqueles *espaços* [no caso, aqui as universidades] *são não apenas seguros – eles formam os lugares primordiais para resistir à objetificação como o Outro.* (p.06). Que possamos empreender mais *espaços seguros* para que possamos *vir-a-ter-voz*.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. 2009. Disponível em:<https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em 7 ago., 2017.
- ANZALDÚA, Glória. *La conciencia de la mestiza / rumo a uma nova consciência*. Rev. *Estud. Fem.* vol.13 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2005. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015>. Acesso em: dez., 2016.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em, jan.2017.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acessado em dez. 2017.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Cap. 5. Tradução de Natália Luchini. Disponível em<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123078/mod_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins.pdf>. Acessado em dez 2017.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- KILOMBA, Grada, A máscara. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. In: *Cadernos de Literatura em Tradução*, n. 16, p. 171-180. Disponível em<<https://www.revistas.usp.br/clt/article/viewFile/115286/112968>>. Acessado em dez. 2017.
- MIGNOLO, W. *Histórias Locais/Projetos Globais*: colonialidade, saberes subalternos epensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MORAES, Marcia; TSALLIS, Alexandra C. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. In: *Rev. Polis e Psique* v.6, n.1, 2016, p. 39-50. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/61380>>. Acesso em 01jul, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: letramento: Justificando, 2017.
- SPIVAK, Gayatri. *Pode um subalterno falar*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MULHERES PROFESSORAS, ENQUANTO VOZES EPISTÊMICAS

Diomar das Graças Motta

Começando o discurso

O ponto de partida desta discussão é o posicionamento dos sujeitos eleitos: mulheres-professoras, na perspectiva do seu silenciamento e da voz de Freire (1993).

Logo, dar voz a essas mulheres, contém uma luta, que remonta do passado aos dias atuais. Luta cuja evidência, é aguerrida, visto que o silêncio da mulher está presente em todas as áreas do conhecimento.

Na contemporaneidade, apesar das conquistas obtidas pela pessoa mulher nos últimos anos, como: entrada no mercado de trabalho; acesso à educação formal; autonomia financeira; entre outras, porém ela continua sendo encarada (divorciada desses avanços) apenas como mãe, devendo estar sempre pronta para atender e nutrir, isenta de necessidades e aspirações. É esta a demonstração da consciência sobre o valor e o papel das mulheres na sociedade.

Estudos feministas, principalmente da América Latina, tem se baseado em pressupostos de que atos e atitudes estão ligados entre si, através de uma rede de relações e vozes, que se entrelaçam e se conectam. Tal conexão serve para entender a pesquisa e compreender como as vozes atuam na produção do saber.

Sobre essa questão, Bakhtin (1895-1975) concebe dois mundos: o da cultura e o da vida. O mundo da cultura é onde se objetivam os atos da atividade de cada um; o mundo da vida são os atos únicos realizados por seres históricos. Assim, as identidades dos sujeitos são configuradas a partir de seus atos, pensados no mundo da cultura e realizados no mundo da vida.

Portanto, as vozes são tomadas como as identidades dos sujeitos, as quais não devem ser pensadas, apenas como aquilo que é falado, mas como os sujeitos se apresentam nas relações sociais. Não é falar de si, mas a forma de agir em sociedade. Logo sua voz encontra-se presente nas ações, como no fazer arte, no fazer ciência, no fazer cultura ou na própria ação cotidiana, no contexto de sua inserção.

Ao partir-se do pressuposto de que o papel e o lugar da mulher são em qualquer situação, contexto ou época, o de mãe e sempre responsável pelas ações no espaço doméstico. Lugar a ela imposto.

Para tanto, deve se colocar a serviço das necessidades alheias, alimentando, cuidando, como se ela mesma não fosse uma pessoa com suas necessidades e sua identidade tomada como um mecanismo utilitário, isento de subjetividade, de sentimentos e de anseios como já foi registrado anteriormente. Nesse sentido, embora as vozes dialoguem umas com as outras, a da mulher não se relaciona. É silenciada pela estrutura hierarquizada a que é submetida. Portanto, não considerada como voz de verdade, logo de pouca importância. Enfim sem direito a voz, nas múltiplas conexões da produção do conhecimento científico.

Quando se torna professora, isto é, uma educadora profissional, com formação específica e estuda continuamente, na busca de atualização do instrumental teórico, a consciência do ser reproduutor e cuidador é tão impregnada que lhe alcunham de TIA.

Sobre esta postura, o educador pernambucano Paulo Freire (1921 – 1997) se insurge, como portador da consciência sobre o valor da mulher professora, nos legando a obra: **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, editada em 1993, ou seja, há 25 anos.

Por certo, era voz sobre a identidade de um sujeito epistêmico, a mulher-professora, propondo que a mesma deveria e deve em sua prática desenvolver uma pedagogia assumidamente **política**.

Em uma prática pedagógica com este matiz, ela se torna crítica e consciente, daí sua voz se impõe, porque é um convite à participação, com atuação no empreendimento científico. Este obviamente lega um produto, cujo conhecimento torna-se possível com a participação da principal voz epistêmica, que contribui com sua análise, critica e autocritica, através de sua vivência e múltiplas ações.

Uma vez posto o sujeito de nossa temática, urge que situemos a causa e por fim demos voz às mulheres-professoras, neste discurso.

O processo epistêmico

Ouvir a voz epistêmica de quem sempre teve uma participação limitada na construção do conhecimento, requer a busca das origens, para melhor entendimento.

Os primeiros estudos registrados, com a expressão epistemologia foram em substituição à **gnosiologia**, utilizada frequentemente pelas correntes filosóficas de orientação escolástica. Logo foi na doutrina da escola, que emergiu.

Tratava-se de ensinamentos de filosofia e teologia nas escolas eclesiásticas e universidades na Europa, durante oito séculos que se estenderam, expressivamente, do IX ao XVII. Estes ensinamentos sobreviveram até o período moderno, representando o pensamento cristão tradicional, cujo eco era majoritariamente masculino. Durante minha formação como professora nunca foi citada uma única produção de mulheres daquelas épocas.

Após esta fase, a epistemologia é utilizada para designar a teoria do conhecimento científico ou para elucidar problemas relativos ao conhecimento, cujos principais exemplos eram extraídos das ciências. Mas nesta não havia inserção da mulher, principalmente, a professora. A existência da mulher pesquisadora não era registrada.

Por conseguinte, a temática deste evento, quando invoca a voz epistêmica da pessoa mulher, esta se assenta na influência da literatura filosófica anglo-saxônica, que tem sido usada em todos os casos nas múltiplas áreas, quando tratam da teoria do conhecimento, sempre com a omissão do sujeito mulher (JAPIASSÚ e SOUZA, 1995; MORA, 1994).

Na atualidade, a epistemologia histórica e o aprofundamento de Bachelard (1884 – 1962), sobre essa questão fez com que fosse cognominado o “pai da epistemologia contemporânea”. Em suas abordagens destaca o “conhecimento aproximado”, ou seja, aquele que se aproxima do seu objeto por retificações sucessivas e constantes. Estes revelam as condições, segundo as quais o verdadeiro pode ser extraído do falso, numa polêmica constante contra o erro e num requestionamento contínuo dos saberes já objetivados.

Nesta perspectiva, todas as vozes são formas de saber. Assim a ciência é apenas uma forma de saber dentre tantas outras. Tal compreensão, dentro da própria ciência apresenta múltiplas formas de saberes e de entendimento do mundo. Registro que possibilita a inserção da mulher, em especial a professora. Com isto os estudos de Bachelard (2006) fomentam que as visões são múltiplas, logo os saberes são plurais, portanto nenhum saber é mais verdade que o outro. São apenas modos diferentes de ver. Onde reside a questão de que cada forma não consegue perceber e aceitar a relação que deve ter com o outro, devido a percepção de um saber a respeito de determinado fenômeno ser sempre parcial.

Com essas evidências, eis a importância desse Círculo de Vozes Epistêmicas, neste Colóquio, dando ensejo ao questionamento do silêncio das mulheres, no conhecimento científico, onde procuramos salientar as mulheres-professoras.

Mulheres professoras: vozes epistêmicas

Esta abordagem é sustentada na primeira tese, que se tem conhecimento, desenvolvida no Curso de Pedagogia da UFMA, visto que a pessoa-mulher até então, não havia sido incorporada nos projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação de seus integrantes, enquanto sujeito ou objeto de estudo.

A iniciativa do estudo, materializada em obra, traz saberes de quatro mulheres-professoras, no espaço educacional maranhense, por meio da epistemologia histórica, na perspectiva de Bachelard, desde a formação delas na Escola Normal, durante o exercício profissional até o encerramento de suas atividades docentes e literárias.

São elas:

- Laura Rosa (1884-1976)
- Rosa Castro (1891-1976)
- Zoé Cerveira (1894-1957)
- Zuleide Fernandes Bogéa (1897-1984)

O itinerário de construção dos estudos teve como marco de temporalidade, o século XX, precisamente no ano de 1994. Assim o projeto de doutoramento, com a pretensão de produzir um conhecimento aproximado, foi intitulado: “As mulheres professoras na política educacional no Maranhão” em que suas vozes ecoaram em 2003, quando do lançamento da obra na Universidade de Évora em Portugal. Outros exemplares se encontram na Biblioteca da Universidade de Coimbra. Evidências que possuem documento comprobatório.

As vozes epistêmicas dessas professoras estão presentes na obra, principalmente, na página 78 na seção intitulada: Publicando obras, sobre a qual registramos:

[...] romperam o silêncio, muito presente na condição feminina (também, de sua época) à medida que usaram duplamente a palavra em suas trajetórias: a oral, enquanto reproduutoras de conhecimento, em sala de aula; e a escrita, como produtoras de conhecimento, no espaço educacional maranhense (MOTTA, 2003, p. 78).

Não basta registrar vozes através da escrita, veicular é um grande entrave, no mundo editorial. Tanto que das quatro mulheres-professoras, apenas três conseguiram publicar suas obras: A obra da professora Zoé Cerveira (Brincando Aprenderemos) continua inédita; a professora Rosa Castro, em 1924, conseguiu uma edição de triagem modesta do Livro de Lucia.

Por ocasião do jubileu da obra, em outubro de 1974, houve uma segunda edição com poucos exemplares; a professora Zuleide Bogéa, devido seu capital econômico e político, conseguiu de 1929 a 1950, 7 edições da Cartilha de Luiz, com uma triagem de 56000 exemplares; enquanto a professora Laura Rosa teve publicado seus textos literários desde 1898, em jornais (majoritariamente) e em revistas. Ao completar 132 anos e 73 anos de ingresso na Academia Maranhense de Letras, teve sua primeira obra póstuma – em 2016 – organizada pela professora doutora Diomar das Graças Motta, intitulada “Poesias Reunidas de Laura Rosa”.

A alusão que procedemos anteriormente é por concebermos que a publicação de uma obra é o depositário por excelência de vozes. Nossa condição de mulheres professoras silenciadas requer **audácia**, daí o surgimento do Grupo de estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero, o GEMGe, no dia 22 de fevereiro de 2002 às 14:30h com a presença de duas alunas, mas de vozes desconhecidas.

Nestes 16 anos ininterruptos do GEMGe procedemos um levantamento, revelando que em 8 anos consecutivos de 2002 a 2010, das 68 pessoas que participaram, só tivemos 9 publicações individuais, ou sejam, 9 obras com **uma** só voz. Destas, duas foram agraciadas com o prêmio FAPEMA – Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

São vozes de conhecimento aproximado, na ótica dos estudos epistemológicos de Gaston Bachelard. Mas o GEMGe se regozija pelas vozes compartilhadas. Respaldada por Brighet Hill (1995), historiadora, marxista inglesa que alude não ser “a história da mulher privilégio das heroínas, mas das mulheres vivendo juntas, lutando juntas e agindo juntas”.

Não se trata de gritos ensurdecedores, como acusam alguns, mas de vozes preocupadas com o desenvolvimento das ciências humanas, físicas, biológicas ou da filosofia, pungentemente da educação.

A guisa de conclusão

Por tudo que foi dito, não é demais lembrar que, as vozes epistêmicas de mulheres professoras se vinculam à própria essência humana, à socialização, à universalidade, à consciência e à liberdade.

Isto nos leva a refletir permanentemente, sobre tudo que é constituinte da essencialidade humana e suas vozes. Elas são contribuintes e enriquecedoras das preocupações acerca da condição da mulher no espaço educacional e, consequentemente, no social!

Dentre as lutas da mulher, se fazer ouvir foi, é e será uma constante, a fim de assegurar sua inclusão no fazer e no estar presente no processo de produção do conhecimento.

A mulher-professora precisa ampliar seus atos na perspectiva de Bakhtin (2017) quer no mundo da cultura, quanto no mundo da vida. Neste último, principalmente, com muita audácia, para além do que querem dela. Possibilidade que tem sua voz como aliado inconteste. São as múltiplas vozes que produzem múltiplos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Editora Olho D'Água, 1997.

HILL, Bridget. Para onde vai a história da mulher? *Varia História*: Belo Horizonte, nº 14, p. 9-21, set. 1995.

JAPIASSÚ, Hilton e SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOTTA, Diomar das Graças. *As mulheres professoras na política educacional no Maranhão*. São Luís: EDUFMA, 2003.

A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DE MÃE NO INÍCIO DO SÉCULO XIX - BREVES CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA CATEGORIA "GÊNERO"*

Kelly Lislie Julio

O presente texto pretende dissertar a respeito dos papéis definidos para homens e mulheres no início do século XIX, sobretudo a função de mãe. Para isso, utilizaremos a categoria “gênero”. Muito comumente essa categoria tem sido utilizada como sinônimo de “mulheres”. Todavia, é importante ressaltarmos que o seu significado abarca muito mais do que isso, pois, enquanto categoria de análise, ele se refere ao aspecto *relacional* entre os sexos.

No Brasil é bastante comum utilizarmos essa categoria como um recurso na operacionalidade de pesquisas em domínios específicos, como, por exemplo, a história da educação. Tal prática foi ressaltada por Scott (1990). Conforme a autora, a categoria “gênero” se configura de modo bastante útil para a análise histórica, independentemente do domínio de estudo, pois é “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1990, p.16).

Para defender o termo “gênero” como categoria de análise, Scott destacou a importância do trabalho historiográfico que deve ater-se aos processos, ainda que para o estudo, tenhamos que escolher os problemas concretos. Isso porque, conforme a autora, é no interior dos processos que se torna possível perceber o homem como sujeito. Assim, pensando nessas considerações, o “gênero” enquanto categoria se apresenta de modo muito válido, pois, conforme a autora, seu uso é possível em qualquer domínio de construção, legitimação e crítica do poder. Mais do que isso, é o entendimento e a construção do conceito de gênero que estrutura e organiza toda a composição social, influenciando modos de pensar, visões de mundo e a distribuição do próprio poder.

Mas, o que seria efetivamente gênero? Segundo Scott (1990), o termo pode ser definido de duas formas distintas, mas interligadas. Na primeira “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”. Já na segunda, “o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p.14). Partilhando da mesma opinião que Scott, o grande desafio que se coloca é materializar uma análise histórica a partir do “gênero” de modo efetivo, respeitando os processos e os contextos.

Elias (1998), de certo modo, ao analisar o equilíbrio de poder entre os sexos, especificamente no antigo Estado romano, é um bom exemplo desse processo. Em uma apresentação de diferentes momentos na história romana, defendeu a ideia de que tanto o poder quanto o equilíbrio deste mudam conforme o contexto. Além disso, segundo o autor, a presença menor ou maior do Estado e a efetivação da lei em determinados períodos, e ainda, a mudança dos costumes vivenciada em certos contextos da história que acabam influenciando esse equilíbrio.

Aproximando-se de Scott (1990), Elias (1998) destacou que o equilíbrio de poder não pode ser pensado de modo polarizado e estático, mas, ao contrário, extremamente

* Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão - FAPEMA.

dinâmico e não-linear na história. Tal consideração é importante, pois ao se estudar as relações sociais, especificamente aqui, fundamentadas nas distinções sexuais, se fazem necessários pensar em situações de instabilidade. Dito de outro modo, dependendo do contexto e do espaço, o poder era intensamente exercido pelas duas instâncias - homens e mulheres - evidenciando, muitas vezes, uma relativa fluidez dos lugares ocupados.

Assim, partindo desse entendimento do poder enquanto um processo dinâmico é possível pensar na utilização da categoria "gênero" para analisar os distintos papéis idealmente estabelecidos para homens e mulheres nas últimas décadas do século XVIII e nas primeiras do século XIX. Como temos buscado demonstrar (JULIO, 2017), nesse período cabia às mulheres e aos homens, funções distintas e, mais do que isso, cada uma dessas funções e sujeitos tinha um peso essencial e diferenciado no todo.

Neste texto, especificamente, dos diferentes papéis destinados a esses sujeitos, faremos algumas considerações a respeito da função materna e também do processo de construção dessa atribuição feminina. Para isso, utilizaremos uma documentação produzida no cotidiano ludovicense do início do século XIX. É importante destacarmos que a eleição dessa função não significa valorizar ou anular a presença dos demais papéis femininos ou a participação do homem. É sabido que, muitas vezes, homens e mulheres tinham suas funções ideais imbricadas, em decorrência da dinamicidade do cotidiano. Tal consideração serve inclusive para as estratégias educativas. Muitas vezes elas eram desenvolvidas e/ou pensadas por todos que compunham a família, independente do sexo, do grau de parentesco e da posição ocupada. Na verdade, nas relações estabelecidas no cotidiano familiar, os papéis ora se sobreponham ora se alternavam ao sabor das necessidades e circunstâncias vivenciadas pelos seus membros. Ocorria uma espécie de "diálogo", de equilíbrio entre os papéis imaginados e as funções exercidas e legitimadas pelo costume. Isto acabava definindo e organizando as relações e, consequentemente, as práticas, como apontado por Scott (1990) e Elias (1998).

Nesse sentido, tendo por base essa perspectiva relacional, resultado da "interação social construída e remodelada incessantemente" em virtude do contexto, como bem destacou Gonçalves (2006, p. 74), utilizaremos a categoria "gênero" para evidenciar alguns elementos do processo de construção e apropriação das concepções existentes na conformação do papel de mãe para a mulher. A mesma categoria será utilizada também para se pensar na idéia de submissão feminina ordenada pelas autoridades civis e religiosas. A intenção é evidenciar situações em que mesmo o poder sendo entendido como naturalmente propenso para um dos lados, isso não representava uma total e sempre sujeição ao papel prescrito pela sociedade (SCOTT, 1990, p. 15).

Entre o prescrito e o vivido - a conformação do papel de mãe

O final do século XVIII da sociedade colonial brasileira foi um período em que se evidenciaram de modo mais contundente os primeiros discursos preocupados em tornar o Brasil civilizado conforme os moldes europeus, mais especificamente, à França. Com o surgimento da imprensa e a vinda da Corte portuguesa para o Brasil no início dos oitocentos, esses discursos se intensificaram e diferentes instituições, dentre elas: a imprensa, a Igreja, o Estado e também, a escola tomaram para si a obrigação de definir,

produzir e propagar papéis específicos para homens e mulheres. Dito de outro modo, era um entendimento no período que, se cada um deles assumisse sua função, o Brasil avançaria rumo à civilização.

Intimamente ligada a essa compreensão, havia também uma busca e valorização no Brasil de famílias afirmadas pelo sagrado matrimônio¹¹. Iniciado ainda no século XV na Europa, a família ideal imaginada seria aquela que havia adotado as regras do casamento monogâmico. Essa seria a conformação que poderia difundir as ideias, valores e costumes então almejados no período (MUAZE *apud* VIANA e VEIGA, 2003).

Nesse sentido, “a família passa a ser o local por excelência, em que os princípios da educação moral deveriam ser ministrados e os pais eram assim responsabilizados pela educação de seus filhos.” (VIANA e VEIGA, 2003, p. 04). Quer dizer, as principais figuras educativas seriam o pai e a mãe que deveriam ser *exemplos* na construção de valores morais e cristãos.

Como é possível perceber, foram dois processos distintos, mas interligados: a valorização dos papéis exercidos por homens e mulheres e, nessa direção, um aumento da importância da família. Isso significa dizer que a referência aqui não é qualquer mulher, homem e composição familiar, mas um grupo específico¹². Na família tradicional imaginada, firmada pelo sagrado matrimônio, cabia aos pais, dentre outros, o exercício da autoridade e sustento da família. Às mulheres estava reservada a função de boa mãe-educadora de seus filhos e regente da casa enquanto o marido estivesse ausente.

Retomando a compreensão de gênero definida por Scott (1990) o que se percebe é uma reorganização das relações e funções sociais para que, de algum modo, se construísse um Brasil mais civilizado. Isso significou uma mudança nas representações de poder, pois, nesse contexto, foi dado à mulher um papel entendido como importante: o de criar sujeitos mais civilizados, ciosos da ordem e obediente às leis civis e religiosas. Em outras palavras, instituída a partir das diferenças sexuais, essa função de cuidar do filho acabou provocando mudanças na organização social e, consequentemente, no equilíbrio de poder entre homens e mulheres no seio familiar.

Dentre as mudanças, destaca-se a nova concepção então surgida que entendia que, para exercer o papel de mãe - responsável pela educação de seus filhos - as mulheres deveriam ser inicialmente preparadas. Conforme destacou Oliveira (2008, p. 24), “a boa dona de casa e mãe era o padrão almejado para as mulheres de todas as classes sociais”. Assim, elas deveriam “aprender um ofício, como o bordado a costura ou a tecelagem, aliado a uma educação moral” (p. 81).

Nesse contexto, mais uma vez, imprensa, escola, literatura, dentre outros se fizeram presentes e tentaram tomar para si o intento de educar essa mulher, utilizando-

¹¹ De acordo com Viana e Veiga (2003), desde o século XV, na Europa, houve mudanças, quando se é pensando no comportamento familiar e na consolidação de um modelo familiar que se tornaria referência de civilização.

¹² Isso não significa que os demais grupos familiares, pais e mães solteiros, não poderiam fazer parte da presente análise. Ao contrário. Os diferentes grupos sócio-econômicos e seus membros também exerceram funções distintas na educação de seus filhos, muitas vezes tentando seguir as prescrições da sociedade. Em outros casos, como destacou Del Priore (1994), ao analisar as mulheres, uma mesma pessoa assumiu os dois papéis – de mãe e pai – na educação e amparo dos filhos. Tais grupos merecem uma atenção específica e ao serem analisados podem possibilitar outra perspectiva para o entendimento da distribuição dos papéis na história da educação. Todavia, para o presente trabalho ater-se-á no discurso ideal de família.

se de diferentes estratégias para difundir um ideal feminino. Ao mesmo tempo, formas sutis de educação utilizadas pelo Estado e Igreja - sermões proferidos nas missas, conselhos dados em confissões, normas estabelecidas na legislação - também foram empregadas e com elas buscaram convencer as mulheres e todos à sua volta de seus papéis "predestinados e naturais", como por exemplo, ser uma mãe honrada e casta, preocupada com a educação de seus filhos.

A título de exemplo, serão expostas aqui algumas representações sobre as mulheres presentes em documentos e na legislação que demonstram uma apropriação, ainda que não totalmente consciente, por parte da população, dos discursos referentes à construção de uma identidade de "boa mãe-educadora". A presença de um ideal de mulher nos documentos é, em certa medida, uma "cristalização" de uma mudança nas estruturas de poder (ELIAS, 1998) – aqui, especificamente, de uma valorização da mulher que até então, até onde se comprehende, não existia na mesma proporção. Como dito anteriormente, essa construção de uma identidade de "boa mãe-educadora" não anulava o papel do pai, mas demarcava e reforçava a importância da mãe, como figura fundamental.

De acordo com as *Ordenações Filipinas*, legislação que então vigorava no período, quando ocorria a morte do pai, o juiz de órfãos deveria indicar um tutor para os menores de vinte e cinco anos, quando não emancipados¹³. Em sua grande maioria, uma mulher só assumia a tutoria dos seus filhos quando previamente nomeada por seus maridos em testamento. Todavia, há casos em que as mulheres também solicitaram a tutoria através de mercê real ou diretamente ao juiz de órfãos, dependendo do tamanho da herança¹⁴. Para fazer essa solicitação, as mulheres deveriam ser a mãe ou avó dos menores e elas eram as preferidas para a função, estando à frente de qualquer outro parente.

Essa preferência era baseada num entendimento por parte dos juristas da época de que a mãe e a avó possuíam um "amor maternal" e, por isso, teriam uma preocupação com a educação e um maior cuidado com o menor e seus bens. Dito de outro modo, a mulher era "naturalmente" dotada de um sentimento bom de cuidado e atenção. Sendo assim, esse "amor materno" era uma prerrogativa importante no momento da eleição de um tutor¹⁵.

Ana Isabel Marques Guedes (2006) também ressaltou este ponto. Conforme Guedes, na sociedade portuguesa, incluindo aqui seus domínios, o sentimento natural de *afeição* era fundamental, na opinião de magistrados e pais, na escolha das mães para cuidar dos filhos. Muitas vezes, ele acabava superando as incapacidades intelectuais e administrativas que comumente acreditava-se que as mulheres possuíam.

¹³ [Ordenações Filipinas] *Código Filipino...* Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. Livro 1, título 88, p. 13-18. Importante ressaltar que no caso da morte da mãe, o pai se tornava automaticamente tutor.

¹⁴ [Ordenações Filipinas] *Código Filipino...* Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. Livro 4, título 102, p. 994-1011. Conforme previsto na legislação, quando a herança não ultrapassava o valor de 60\$000, a mulher poderia solicitar a tutoria diretamente ao juiz de órfãos. Esse valor que foi alterado para 180\$000 depois de 1814. Acima desse valor, o pedido deveria ser via mercê régia que era enviada ao Desembargo do Paço. Para um melhor entendimento sobre as formas de nomeação vide Julio (2017)

¹⁵ [Ordenações Filipinas] *Código Filipino...* Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. Livro 4, título 102, p. 994-1011.

Esse é o caso, por exemplo, da eleição de Hipólita Maria dos Santos para o exercício da tutoria. Interessada em assumir a tutoria de seus quatro filhos tidos com o Tabelião Manoel Antônio Antunes Cardias, ela fez a solicitação. O juiz aceitou o pedido de Hipólita e, para isso, se baseou na posição do curador que avaliou o pedido¹⁶. Segundo o curador, a viúva deveria ser aceita, pois era "público e notório o amor e o carinho que a suplicante sempre mostrou para seus filhos"¹⁷.

Assim como o caso de Hipólita é comum identificarmos na documentação pesquisada decisões que, pelo modo como foram escritas, permitem conjecturar que elas foram baseadas nesse chamado "amor e carinho sempre mostrado". *"Com aquele amor de mãe"; "com aquele carinho e cuidado próprio de uma boa mãe"; "Dando aquela educação que costumam e devem fazer as boas mães de família"*, são apenas mais alguns exemplos presentes nos pareceres de curadores; na nomeação de mulheres - mães, avós para tutoras; ou ainda em requerimentos que fazem menção ao modo como a criança e/ou o jovem estava sendo criado.

Conforme destacou Badinter (1985, p. 145), analisando o contexto francês, uma nova imagem da mulher foi progressivamente sendo projetada desde o século XVIII. No Brasil esse ideal feminino também acabou ecoando, sobretudo no século XIX. Nesse ideal, o amor materno que sempre havia existido acabou surgindo como um conceito novo, recebendo uma nova roupagem, sendo-lhe agregado "um valor ao mesmo tempo natural e social". Duas palavras - amor e materno - foram associadas e, uma vez juntas, passaram a significar a promoção de sentimento e da mulher enquanto mãe.

Mas, para assumir a tutoria, a mulher deveria, além desse "amor materno", demonstrar capacidade e se comprometer a "viver honestamente e no estado de viuvez"¹⁸. Atemos-nos à questão da "honestidade". Mais uma vez, as informações presentes na legislação nos ajudam a vislumbrar que noção de mulher estava sendo imaginada.

Mas, o que seria esse "viver honestamente"? Conforme Del Priore (2003), a honestidade feminina estava, desde o período colonial, ligada à sua conduta sexual. Assim, para a viúva, "viver honestamente" era o mesmo que dizer manter-se casta. Ao mesmo tempo, estava relacionada também com a idéia de "honra". A honra feminina, por sua vez, se baseava na "boa fama". Nessas termos, o "viver honestamente" se referia também à questão da boa reputação entre as pessoas de seu convívio. Por tudo isso, em termos educativos, o "viver honestamente" era um elemento fundamental para a eleição de uma mulher como tutora, pois, como já destacamos, ela seria um exemplo a ser seguido por seus filhos, especialmente as filhas.

Sendo assim, no processo de nomeação da tutora, eram bastante válidas as avaliações positivas a respeito da mulher, deixadas pelo marido em testamento, como é o caso de José Maria Nogueira casado com Maria Joaquina Serra. Ao nomear sua esposa

¹⁶ A palavra curador é utilizada na legislação do período de modo não consensual. Todavia, de um modo geral, está relacionada ao cuidado dos bens dos menores. No presente artigo, o curador será entendido como aquela pessoa, geralmente um advogado, que era nomeada para se pronunciar em situações em que os menores demandavam ou eram demandados em juízo. Quer dizer, para se pronunciar e defender os interesses dos menores. Para um melhor entendimento sobre a noção de curador vide Julio (2017)

¹⁷ Inventário de Manoel Antonio Antunes Cardias. ATJ/MA, cx. 4.j, 1830.

¹⁸ [Ordenações Filipinas] Código Filipino... Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. Livro 4, título 102, p. 994-1011.

como tutora em testamento, ele declarou que o fazia porque a mesma sempre havia dado mostras de sua "honra e capacidade"¹⁹.

O mesmo pode ser dito a respeito dos julgamentos feitos pelas pessoas de seu convívio. Isso porque, no período estudado, como bem destacaram Algranti (1993) e Nizza da Silva (1984), a opinião pública funcionava como um juiz da honra, uma espécie de árbitro. Dona Clara Maria Pacheco, por exemplo, solicitou a tutoria de sua única filha depois que seu marido Clemente José Pacheco falecera sem nomear um tutor em testamento. Ela conseguiu tal encargo depois de provar, a partir de testemunhas, que tinha todos os requisitos para tal.

Entretanto, passados três anos de exercício, o primo da órfã entrou com um requerimento na justiça. Segundo ele, a tutora ainda não tinha feito a partilha e, mais do que isso, estava dissipando os bens "por via de seus feitos e amasio..."²⁰. Como consequência dessa má administração e, sobretudo, do pouco recato e da falta de "honestidade", Dona Clara foi excluída da função e a menina passou aos cuidados de outra pessoa. Por outro lado, foi em razão de estar vivendo "viúva com muita honra sem nota alguma" que contribuiu para que Ana Joaquina da Encarnação fosse aceita como tutora de seus filhos. Essa informação foi atestada pelas testemunhas quando a mesma solicitou a tutoria²¹.

Como se percebe, era a avaliação das pessoas, especialmente homens do convívio social, que acabava influenciando a avaliação sobre a honra dessas mulheres. Essa avaliação era feita tendo por base o padrão ideal feminino ligado à ideia de "castidade", "respeito", "pudicícia" e "recato" difundido, sobretudo, pelas autoridades civis e religiosas. Quer dizer, estava relacionado a um ideal em construção que ajudava a definir o que seria uma boa mãe, responsável pela educação de seus filhos, especialmente quando o pai falecido já não poderia governar sua família. Para além desses aspectos, não se pode negar que a similaridade dos testemunhos e também das disposições testamentárias pode estar relacionado também com uma tentativa de aproximar das prescrições presentes nas *Ordenações Filipinas* e, assim, garantir a confirmação da tutoria por parte do Juiz de Órfãos.

A concepção existente no período que buscava definir a mulher ideal para cuidar da educação dos filhos, importante reforçarmos, estava intimamente relacionada com a ideia de que o processo educativo era baseado no exemplo. Assim, a preocupação com a "honestidade" feminina era perpassada pelo seguinte questionamento: que exemplo a mulher poderia dar se ela não valorizasse os chamados "bons costumes"? Como ela poderia transmitir os valores - civis e religiosos - concepções de mundo, hábitos e modos de agir previamente estabelecidos se ela não respeitasse tais aspectos?

Mas, para além da conformação de um papel ideal, cabe reforçarmos outro aspecto já ressaltado, referente ao cotidiano familiar. Muitas vezes, as funções idealmente construídas para cada sexo acabavam se imbricando, em virtude das necessidades e interesses vivenciados. Estamos nos referindo aqui a situações, por exemplo, em que as

¹⁹ Inventário de José Maria Nogueira. ATJ/MA, cx. 2.d.1, 1804, fl. 03.

²⁰ Inventário de Clemente José Pacheco. ATJ/MA, cx. 4.f, 1826, fl. 17.

²¹ Requerimento de Ana Joaquina da Encarnação. AHU, cx. 155, doc. 11114, ano 1807.

mulheres acabavam assumindo obrigações que, na divisão dos papéis imaginada, eram específicos dos homens.

Na documentação pesquisada é bastante farto esse aspecto, sobretudo depois da morte do cônjuge. Identificamos nas fontes tanto ações femininas para garantir a sobrevivência da família, tais como: assumir os negócios, administrar as fazendas, os cativos, dentre outros aspectos; quanto estratégias ligadas ao destino educativo dos filhos que ficavam a cargo delas. Ana Joaquina Marques Veles, por exemplo, viúva do comerciante Bento Marques Coimbra, fez um requerimento ao juiz de órfãos no qual solicitou a autorização para abrir e administrar a loja de comércio de seu marido. Segundo ela, o falecido não havia deixado outra forma de sustentação da família e esse pedido era em benefício de seus filhos, o que foi atendido pelo juiz²².

Mas é possível encontrarmos indícios dessa sobreposição de papéis ainda quando seus maridos estavam vivos. A já citada Ana Joaquina da Encarnação ressaltou no requerimento em que pediu a tutoria de seus filhos que, quando seu marido José Miguel de Aragão era vivo, era ela que sempre havia o sustentado. Tal informação foi ratificada pelas testemunhas. Segundo elas, era a solicitante que administrava a fazenda e casa, pois José Miguel era "velho, cheio de moléstias e incapaz"²³. Esses dados presentes na documentação reforçam alguns aspectos já apontados: de que existia uma fluidez dos lugares ocupados por homens e mulheres em decorrência do contexto.

Algumas considerações

Tanto a definição quanto a legitimação dos papéis sociais se deram de modo progressivo. Especificamente sobre a função de mãe, o que se percebe é que ocorreu gradativamente uma valorização da mulher assumindo esse encargo. No caso específico do Brasil essa valorização ocorreu, sobretudo, quando houve uma tentativa de organizar e civilizar o país, conforme os moldes europeus. Em outros termos, à mãe foi dado um peso diferente na conformação de uma sociedade mais civilizada, tendo um valor que até então não existia.

No decorrer do século XIX, são as próprias mulheres que, unindo-se ao conjunto de vozes do período, tentarão difundir esse valor do papel da mãe ideal somado ao de esposa exemplar. Assim, mesmo quando houve um aumento de oportunidades de acesso à instrução escolar, por exemplo, as mulheres buscaram reforçar que a mesma não era para sua emancipação, mas para uma melhor preparação para educar os filhos (DUARTE, 2005). Junto a esses discursos, importante ressaltarmos, as condições práticas subsistentes e os interesses particulares femininos de manutenção e sobrevivência própria e de seu grupo familiar sempre estiveram presentes. Por isso, mesmo com o apoio feminino, não podemos afirmar que houve uma total sujeição ao papel ideal prescrito que, muitas vezes, restringia a ação feminina ao ambiente familiar, longe das ruas e do comércio, por exemplo.

Para além desses aspectos, os dados presentes nos fragmentos de documentos, ainda que de modo pontual, demonstraram que a categoria "gênero" pode ser bastante

²² Inventário de Bento Marques Coimbra. ATJ/MA, cx.3.a, 1811, fl. 98.

²³ Requerimento de Ana Joaquina da Encarnação. AHU, cx. 155, doc. 11114, ano 1807, fl. 02.

válida para se pensar na conformação dos papéis ideais para homens e mulheres no período. A partir dessa categoria foi possível, por exemplo, mostrar como determinadas concepções justificavam certos lugares ocupados, como, por exemplo, a ideia de que as mulheres tinham um "amor materno" natural, o que a ratificava para ocupar a função de educar e garantir a sobrevivência dos filhos.

A categoria ajudou também a mostrar como as diferenças entre homens e mulheres eram muitas vezes utilizadas na tentativa de legitimação de poder. Quer dizer, a "organização concreta e simbólica de toda vida social" foi estruturada e organizada a partir das diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1990, p. 16), dando obrigações e poderes específicos para cada um.

Finalmente, a partir do "gênero" conseguimos perceber que as diferenças entre os sexos estavam mais no plano de uma construção cultural, como bem lembrou Gonçalves (2006). A sobreposição ou apropriação de determinados papéis pela figura masculina ou feminina era um elemento presente no cotidiano, em virtude das circunstâncias e necessidades que acabaram por "sujeitar" o plano ideal propagado.

Nesse sentido, ao falarmos dos papéis femininos necessariamente a que se pensar no contexto. O mesmo deve ser dito para as relações desenvolvidas entre homens e mulheres, já que as mesmas fundamentavam aquela sociedade, o que nos força a ressaltar mais uma vez a importância do gênero, enquanto categoria de análise.

FONTES:

Manuscritas

Inventário de Bento Marques Coimbra. ATJ/MA, cx.3.a, 1811.

Inventário de Clemente José Pacheco. ATJ/MA, cx. 4.f, 1826.

Inventário de José Maria Nogueira. ATJ/MA, cx. 2.d.1, 1804.

Inventário de Manoel Antonio Antunes Cardias. ATJ/MA, cx. 4.j, 1830.

Requerimento de Ana Joaquina da Encarnação. AHU, cx. 155, doc. 11114, ano 1807.

Impressas:

[Ordenações Filipinas] Código Filipino, ou, Ordenações e Leis do Reino de Portugal: recompiladas por mandato d'el-Rey D. Philipe I. Edição fac-similar da 14^a ed., segundo a primeira, de 1603, e a nona, de Coimbra, de 1821 / por Cândido Mendes de Almeida. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012, quatro tomos.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e Devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822*. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: Ed. da UnB, 1993.

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DEL PRIORE, Mary L. M. Brasil Colonial: um caso de famílias no feminino plural. In: *Cadernos de Pesquisa: A família em destaque*. Cortez. No 91, nov/1994. p. 69-75.

_____. *Mulheres no Brasil Colonial*. 2^a Edição. São Paulo: Contexto, 2003.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta e a educação feminina no século XIX. In: PERARO, Maria Adenir; BORGES, F. T. de M. (Orgs.) *Mulheres e família no Brasil*. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2005

ELIAS, Norbert, El cambiante equilibrio de poder entre los sexos, em: *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma, 1998, ps. 247-248.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e Gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUEDES, Ana Isabel Marques. *Os colégios dos meninos órfãos (séculos XVII-XIX)*. Évora, Porto e Braga. Lisboa: ICS, 2006.

JULIO, Kelly Lislie. “*Os têm tratado e educado*” – as mulheres e suas ações para a manutenção da família e a educação de menores no termo de Vila Rica, MG (1770 – 1822). Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2017.

OLIVEIRA, Cláudia Fernanda de. *A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800)*: a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. v.15, n.2. Porto Alegre: jul./dez. 1990.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Sistema de casamento no Brasil colonial*. São Paulo: Edusp, 1984.

VIANA, Fabiana da Silva e VEIGA, Cynthia Greive. Relação Governo, Família e Educação na primeira metade do século XIX na Província de Minas Gerais. In: “*II Congresso Brasileiro de História da Educação*”, 2002, Natal. CD-ROM.

PARTE II

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO



ENTRECRUZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE EM CICLOS DE ESTUDO, NA PESQUISA E EM AÇÕES EDUCATIVAS

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Iniciando uma conversa

Nas últimas décadas do século XX, as temáticas gênero e sexualidade têm suscitado várias pesquisas que apontam para a necessidade de reconstrução da prática pedagógica do/a profissional da educação. Mas, de que forma este/a profissional pode rever seus propósitos, seus valores e suas práticas constituídas ao longo da história de sua formação pessoal e profissional? As políticas públicas voltadas para a formação e prática do/a professor/a têm se preocupado com essas questões? Quais as contribuições dos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre essas temáticas nas práticas educativas nas escolas?

Considero que, de modo geral, a escola e os/as profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexual. É importante considerar sua transversalidade nas Políticas Públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, construção de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões. Apesar de toda a complexidade, as Políticas Públicas, não davam a devida atenção às questões relativas ao gênero e à sexualidade em suas proposições para os sistemas de ensino e para o processo educativo cotidiano das relações escolares.

Entendo, ainda, a escola como um espaço sócio cultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Logo, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) se constitui como uma alternativa para contribuir na formação de docentes, para que saibam trabalhar tais temáticas com seus/suas discentes, em suas variadas formas e transversalmente. Nesse sentido, o presente artigo se propõe a discutir algumas das bases conceituais dos estudos de gênero e da sexualidade como forma de problematizar os preconceitos e discriminações sobre tais questões na escola e na sociedade, objetivando-se refletir sobre a educação sexual em ambientes escolares, como forma de buscar alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade.

O que se estuda no GESEPE?

O GESEPE objetiva ampliar a discussão sobre as relações de gênero e questões da sexualidade no Maranhão. Com isso, espera-se que as pesquisas desenvolvidas contribuam com os estudos de gênero e da sexualidade, no cenário local e nacional, mobilizando docentes, que atuam com crianças e jovens na consolidação do debate, onde a temática seja premissa constitutiva. Assim, considera-se a escola como um dos espaços adequados para tal (SILVA, 2016).

A escola, segundo Silva (2003), se constitui como uma das instituições sociais responsáveis pela produção e circulação de sentidos que caracterizam o que é ser mulher ou homem, pobre ou rico, bonito ou feio, dentre outras definições. Uma noção única de gênero e da sexualidade, por exemplo, está impressa em nossos currículos escolares, que “sustentam e admitem apenas uma forma ‘sadia’ e ‘normal’ de viver a sexualidade e somente uma maneira legítima de viver a masculinidade e a feminilidade. E a escola tem como obrigação manter esse padrão para não se tornar diferente e ‘anormal’” (p. 40).

O conceito de gênero, para Scott (1995, p. 86) refere-se tanto as ideias quanto as palavras e tem sua dinâmica e conjuntura histórica. Ela assinala a atual tendência das feministas em empregar o termo “gênero” de modo mais rigoroso com referência à organização social e à relação entre os sexos, destacando que gênero é um “elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, não se referindo apenas às ideias, mas também “[...] a uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

De acordo com Foucault (1999), o termo **poder** não deve ser entendido de forma unitária, estável, mas sim como **relações de poder** que supõem condições históricas, que implicam múltiplos efeitos, no qual se cruzam às práticas, os saberes e as instituições. São dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo, entretanto são originadas, afetadas e transformadas pelo modo como os valores sociais, sistematizados em códigos culturais organizam a vida coletiva em diversas sociedades e momentos históricos.

Para compreender e discutir essas questões, vale mencionar que a história dos conceitos de gênero surgiu paralelamente à história de diferentes movimentos sociais, cujas trajetórias têm sido partilhadas na sociedade através da implementação de políticas públicas, decorrentes, sobretudo dos seguintes movimentos: Movimento Feminista, Movimento GLBT, Movimento de Mulheres Negras, Movimento de Mulheres Indígenas, dentre outros. Ao analisar a trajetória dos estudos sobre sexualidade, não se pode ignorar que eles tiveram maior expressividade a partir dos estudos sobre gênero. Na verdade, o campo da sexualidade nutre uma relação próxima com os conceitos de gênero, classe, raça e etnia, cujo desenvolvimento está especificamente ligado aos movimentos sociais, como os movimentos feministas e o de liberação homossexual.

Sobre o desenvolvimento da sexualidade e o trabalho com questões referentes à ela no espaço escolar, ainda hoje, essas questões constituem-se em temas bastante instigantes e, por isso, muitos/as docentes recusam-se ou apresentam limitações em abordá-las na sala de aula, silenciando-se ou utilizando-se de “discursos de verdade”, construídos a partir de representações individuais e coletivas, que acabam por contribuir com a banalização da sexualidade, com a legitimação de estereótipos sexistas, com a falta de criticidade em relação à temática, dentre outras construções.

Foucault (1999) atribui cinco características à verdade, em nossas sociedades: a) é fruto do discurso científico e anunciada pelas instituições que o produzem; b) há uma verdade política e outra econômica; c) apresenta-se de várias formas e é de grande consumo e propagação; d) é transmitida e controlada por aparelhos políticos e econômicos; e) é objeto de conflitos ideológicos bem como influenciados pelos

dispositivos. Estes se caracterizam como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito [...]” (p. 244). Esses elementos sociais encontram-se implicados, por um lado, na constituição do sujeito e na construção de sua identidade e, por outro lado, pelos inúmeros discursos e diversidade de representações construídas no decorrer da História.

Resultados de caminhos complexos que dialogam com as configurações biológicas, os desejos íntimos e os desdobramentos sociais, culturais, geográficos e históricos, existem tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo. Mesmo que seja admitida a existência de muitas formas de viver os gêneros e as sexualidades, o que se percebe é que as instituições sociais, dentre elas a familiar e escolar, acabam por nortear suas ações por um único padrão, um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade. De acordo com Louro (2001) afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico e alvo de gozações.

Assim, nos questionamos: o que torna uma prática erótica sadia ou “doentia”, boa ou má? Podemos ter certeza de que nossos desejos e prazeres são naturais? Ou foram e são construídos conforme as normas sociais? Atualmente, tais questões são alvos de grandes estudos, pesquisas e intervenções, mas, em contrapartida, também sofrem diferentes ataques, por parte de alguns partidos que compõem o poder político no país, certos gestores públicos e educacionais, de grupos religiosos, dentre outros membros da sociedade.

Concordamos com Spargo (2017, p. 10), quando destaca que na “política, a velha equação entre poder e sexualidade ainda parece triunfar tanto sobre os princípios quanto sobre a estética”. A autora também comenta que assim como as mulheres, “primeiro grupo a explorar as diferenças de gênero, as lésbicas, os gays e outros grupos cujas sexualidades são definidas contra a norma da heterossexualidade também têm estado à frente na exploração da política da sexualidade” (p. 12).

Ciclos de estudos do GESEPE: uma experiência em construção

Ao iniciar as discussões do GESEPE, no mês de abril de 2016, foram realizadas reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade, com ênfase no espaço escolar. Para isso, exibiu-se a primeira parte do curta metragem “Era uma vez outra Maria”. Ao término foi realizada uma discussão entre os presentes questionando-se: qual cena do vídeo mais chamou a atenção de vocês? Qual o papel do lápis no vídeo? Por que vocês acham que existem diferenças no tratamento de meninos e meninas? E alguns comentários acerca das características vistas como exclusivas de homens e mulheres que produzem desigualdades de gênero. Durante as discussões, enfatizou-se e problematizou-se o papel da família e da sociedade como reproduutora das diferenciações e estereótipos de gênero, impedindo, principalmente, que meninas e mulheres tenham atitudes vistos como “próprias” para seu sexo. No entanto, Maria, a protagonista do filme, passa a questionar este “papel” no mundo. Durante as discussões,

foram apontadas alternativas para o rompimento das diferenças no tratamento de mulheres e homens na sociedade.

Em continuidade aos estudos e discussões, houve a apresentação e discussões do livro Gênero, Sexualidade e Educação com uma pequena biografia de Guacira Lopes, evidenciando-se seu pioneirismo nos estudos de gênero no Brasil, e destacando-se que o livro escolhido para o estudo é fruto das discussões do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) fundando em 1990. Ao iniciar as discussões sobre o primeiro capítulo do livro intitulado de “A emergência do gênero” (p. 14) foi evidenciada a importância do movimento feminista e a posterior ocupação dos espaços pela mulher, comentando-se sobre a “pós modernidade” inserida no discurso do livro e à inspiração que Guacira Lopes obteve em Michel Foucault.

Pontuou-se o discurso biológico e religioso (fundamentalista) como mantenedor da submissão da mulher, ressaltando as construções e desconstruções de gênero e sexualidade na sociedade. Para Louro (1997, p. 35): “ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações estão em constante mudança”. Assim, foram problematizadas algumas questões relacionadas aos movimentos feministas, bem como sobre o estabelecimento da fragilidade no que tange a masculinidade do homem hétero, branco, abastado e cisgênero, além de destacar a transexualidade e o estabelecimento da sexualidade de uma pessoa trans, separando-se assim a vivencia e os conceitos de identidade de gênero e condição sexual e tratando as relações de poder entre o homem e a mulher que perpassam historicamente como relações desiguais.

Em outro encontro do Ciclo de Estudos, foram discutidas as Práticas educativas feministas, proposições e limites” e “Uma epistemologia feminista e a dificuldade em se assumir pesquisadora e estudiosa feminista” do livro Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-estruturalista, da autora Guacira Louro (1997). No momento, pontuou-se a separação de escolas por gênero, os reforços do machismo pela escola e instituições formais de ensino e sobre práticas educativas não-sexistas (onde o ensino pode ser um instrumento de desconstrução), sempre tendo em vista a articulação com temas e estudos transversais. No ensejo das discussões, que traz consigo a relação entre o padrão de pesquisa da ciência e o conceito de feminismo, foi também pontuada a dificuldade das mulheres feministas nos espaços de pesquisa e a possível quebra dos paradigmas tradicionais dos estudos científicos.

Não se pode negar neste contexto, a evidência da mulher como um todo, a mulher oriental, ocidental, negra, lésbica, trans, dentre outras, pois sabemos que os sujeitos possuem identidades plurais, múltiplas e que se transformam, podendo até mesmo serem contraditórias. Assim, vão se construindo o sentido de pertencimento a diferentes grupos: étnicos, sexuais, de classe, de gênero, dentre outros.

Em relação à identidade de gênero, elas se constroem quando os sujeitos se identificam social e historicamente como femininos e masculinos. E em relação às identidades性uais, são construídas sobre as formas como vivem sua sexualidade. Dessa forma, é imperativo aceitar que até mesmo as teorias e as aprendizados feministas, com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução, estão também construindo gêneros.

Assim, as relações entre os gêneros continuam sendo objeto de atenção, uma vez que diversas estratégias de poder procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar as taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, os relacionamentos afetivos e sexuais, dentre outras. Homens e mulheres seguramente não são construídos apenas através de mecanismos de coerção ou censura, eles e elas se inventam, também, por meio de práticas e relações que organizam os gestos, os modos de ser, sentir e de estar no mundo, jeitos de falar e agir, comportamentos, nas e pelas relações de poder. O conceito foucaultiano de “biopoder”, ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar os corpos, também nos parece ser útil para pensarmos no conjunto de disposições e práticas educativas, que foram historicamente criadas e acionadas para controlar homens e mulheres, meninos e meninas no espaço escolar.

Segundo Louro (1997), a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos e para os pobres. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição, das quais se destacam: a organização, os currículos, os prédios, os/as docentes e sua formação, os regulamentos, a avaliação e também a produção das diferenças entre os sujeitos. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, torna-se parte de seus corpos.

As escolas feministas, conforme analisa Louro (1997), dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas, produzindo jovens “prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. Ainda hoje, a escola continua imprimindo sua marca distinta sobre os sujeitos, através de múltiplos e discretos mecanismos. Dessa forma, como profissionais da educação, adverte a autora, a sociedade nos cobra que devemos observar o comportamento de meninos e meninas e quando o comportamento parece diferente, nos “preocupando” pois isso é indicador de que esses alunos/as estão apresentando comportamentos diferentes. Assim, a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, o cruzamento das fronteiras, a pluralidade de atividade exercidas pelos sujeitos, as trocas e os conflitos são comumente ignorados e negados.

No encontro do Ciclo de Estudos do GESEPE realizado no mês de julho de 2016, devido ao acontecimento, de repercussão nacional, sobre a jovem de 16 anos que foi estuprada por mais de 30 homens em maio de 2016 no Rio de Janeiro, sendo este um fato que suscitou diferentes reações e discussões em todo o país, das quais se destaca que uma parcela da sociedade se divertiu nas redes sociais com o caso, a inação de pessoas que culparam a própria vítima pelo ocorrido. Dentre piadas, omissões e revoltas, denominou--se este e outros casos semelhantes relacionados à “Cultura do estupro”, levantando-se questões como a naturalização do estupro na sociedade e os casos dentro de contextos próximos e reais do nosso cotidiano. No que tange ao tema, realizou-se a leitura, com posterior discussão, do texto de Sakomoto (2016, sp). O autor ressalta, dentre outras questões, que “vivemos em uma sociedade que garante que o estupro continue a ser um instrumento violento de poder, de dominação, de humilhação.

Uma sociedade na qual uma das maiores agressões ao corpo e à mente de outro ser humano é banalizada, menosprezada e tratada como piada. Uma sociedade em que

mulheres ainda são consideradas objetos descartáveis à disposição dos homens"¹. Nas discussões do GESEPE foram problematizadas tais questões, enfatizando-se que a cultura de estupro, entendida como masculina, vem sendo derrubada pelos movimentos feministas ao longo do tempo. Mas, o rompimento com esta cultura tem encontrado dificuldades, especialmente porque encontra a resistência de muitos homens pelo caminho. Quando mulheres são estupradas, além de seus corpos e almas serem violentados, também violentam as dignidades de todas as mulheres, que coletivamente são negadas e agredidas. A sociedade falha na garantia de um dos direitos fundamentais da pessoa cidadã. E, muitas vezes isso acontece junto a discursos que louvam ou relativizam esses estupros.

Nos encontros do Ciclo de Estudos seguintes, foram apresentados e discutidos a "História da Sexualidade I: a vontade de saber" de Michel Foucault (2009). Ao realizar um histórico da sexualidade, percebemos que na antiguidade, o sexo era considerado algo natural. A visão que os povos tinham em relação à sexualidade foi alterada com o surgimento do cristianismo, que passou a reprovar toda e qualquer forma de atividade sexual estéril, isto é, que não fosse para a finalidade da procriação.

Foucault (2009) comenta que é a partir do século XVII com o surgimento do cristianismo que a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca, absorvendo inteiramente na seriedade da função de reproduzir. Daí em diante o sexo é silenciado e controlado. Ainda de acordo com o filósofo, o sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso: "poder falar da sexualidade se podia muito bem e muito, mas somente para proibi-la" (FOUCAULT, 2009, p. 9).

A partir dos anos 1960, no Ocidente, inicia-se certa tolerância sobre o assunto, pois as sociedades industriais contemporâneas têm podido trabalhar com um poder mais ameno sobre o corpo, fazendo com que os mecanismos de controle da sexualidade tomem outras formas. Assim, o dispositivo de sexualidade se investe de novas formas para se impor e atuar, conforme alude Foucault (2005, p. 148):

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticoloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas. Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual.

Na análise da História da Sexualidade, é produzida uma história explicando como a sociedade ligou o sexo à verdade, considerando os mecanismos de poder. Com isso, Foucault (2009, p. 229) questiona:

¹ Trecho extraído do texto disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/05/26/cultura-do-estupro-no-brasil-homem-de-que-lado-voce-esta/>. Acesso em 29 de maio de 2016.

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permite a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber que és, conheças teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente como o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano.

Assim, as sociedades humanas produziram dois tipos de abordagem da sexualidade e do sexo, que chamou de “procedimentos para produzir a verdade do sexo”. A abordagem da *ars erotica*, ou arte erótica, destacando as sociedades da China, Roma, Índia, as nações árabes-muçulmanas e o Japão, estariam em um polo diferenciador da ciência sexual. Nestas sociedades a grande experiência do sexo é o prazer.

Na abordagem chamada de *scientia sexualis*, ou ciência sexual, destacando toda a sociedade ocidental, como vimos até agora, a grande experiência do sexo tem sido a reprodução, e fora dela, historicamente, o pecado ou a “suposta” loucura. Esta antinomia entre arte e ciência, é a base da história da sexualidade, no tocante às abordagens anteriormente descritas. As questões postas são: por que se colocou o sexo em discurso? Por que a partir da Idade Moderna se constituiu uma ciência sexual, que nos incita a falar/calar? Como e de que forma o poder controla o desejo, o prazer, o cotidiano e a cama? Através de que canais? A afirmação do sexo em discurso fez com que em vez de fazê-lo se retrair, o tenha incitado a aparecer, a falar de si. Tanto que sobre o Ocidente Foucault (2005, p. 76) faz as seguintes colocações:

Escondido, o sexo? Escamoteado por novos pudores, mantido sob o alqueire pelas mornas exigências da sociedade burguesa? Incandescente, ao contrário. Foi colocado, já há várias centenas de anos, no centro de uma formidável “petição do saber”. Dupla petição, pois somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto que ele é suspeito de saber a quantas andamos nós.

A ciência sexual refere-se historicamente à significação normatizadora e controladora da sexualidade, produzindo tanto os condicionantes da normalidade como o reconhecimento das anomalias e aberrações sexuais. Trata-se de ordenar o que é patológico, mórbido, passível ou não de tratamento, com a finalidade de estabelecer dispositivos de verdade, controle e segregação. Complementando, Fischer (2005, p.217) afirma: “[...] o que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal”.

Entrelaçando sexualidade e gênero, destacamos que a categoria gênero foi desenvolvida pelas teorias do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, dentro de parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os性os e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais. A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros.

Podemos inferir o sexo como algo biológico, ou seja, quando um ser nasce diz-se que é macho ou fêmea. Enquanto que na questão gênero, este é construído historicamente, socialmente e culturalmente, sendo o sexo social definido, ou seja, não é

sinônimo de sexo biológico. O gênero refere-se à construção social de relações de homens e mulheres, que não recebem o mesmo tipo de educação.

Torna-se compreensível que este modo distorcido de encarar as diferenças tem gerado, historicamente, sérios processos de exclusão no campo educacional. Percebemos, ao longo de nossas experiências educacionais que a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas fabrica sujeitos, suas identidades em meio a relações de poder, tornando este, um espaço disciplinar e normalizador. Vejamos o que diz Louro, (1997, p. 57):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Dessa forma, a escola ao longo do tempo separou os indivíduos utilizando-se de mecanismos de classificação: adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas. Seu ambiente foi constituído para acolher somente alguns, e não todos; no entanto, manifestações pelo acesso irrestrito à escola, assim como modificações nos regulamentos e currículos, têm sido organizadas para que as diferenças sejam repensadas e reduzidas. A sexualidade encontra-se, portanto, sujeita ao discurso de uma pedagogia tradicional que se encarrega de reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais conectadas com o tipo de sociedade na qual os indivíduos estão inseridos. Para muitos docentes, a opção em não adentrar nas discussões de cunho sexual pode ser apoiada pela inexistência da temática nos currículos escolares, sendo favorecida inclusive pela ausência da temática nos seus cursos de formação inicial e continuada.

Com o empobrecimento, ou mesmo, com a formação deficiente em relação a gênero e sexualidade na escola, tem causado tanto discentes quantos docentes prejuízos por vezes irreparáveis, na medida em que não são proporcionados momentos de reflexão, principalmente nos cursos de formação inicial e na escola, que para muitos é o único local de acesso a informações e a construção de conhecimento.

Dessa forma, tais problematizações precisam estar presentes também nos espaços educativos, tanto da educação básica, em todos os níveis, quanto no ensino superior, principalmente nos cursos de formação pois precisamos nos questionar que tipo de povo somos e em que sociedade queremos viver.

O Curso Gênero e Sexualidade na Escola: uma ação educativa na articulação ensino, pesquisa e extensão

Entendemos que a escola, como instituição social deve contribuir na formação humana da criança e do/a adolescente, sendo esta formação voltada para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para a cidadania. Dessa forma, não foge às

questões relacionadas ao gênero e a sexualidade no decorrer da infância e adolescência. Como recorte da sociedade e seus modos vigentes, questões advindas de fora dela acabam por reproduzir-se dentro da sala de aula. Em consequência, temos crianças e jovens permeadas/dos de dúvidas e questionamentos e a/o docente se vê responsável provavelmente pelos primeiros diálogos (ou omissão) ao surgimento de tais temáticas.

Como questionadoras incisivas, curiosas, as crianças e as/os jovens perguntam, representam suas dúvidas através de desenhos, jogos dramáticos, brincadeiras e perguntas carregadas de preconceito e etc., sendo impossível ignorar tal situação. Em contrapartida, encontramos educadoras e educadores acanhadas/os, despreparadas/os, sem aparato teórico, praticamente perdidas/os em meio às suas próprias dúvidas e questionamentos, acabando por preferir reproduzir padrões sociais dentro da instituição escolar (BRASIL, 2005).

Tal fato se dá pelo desconforto ainda gerado pela temática, o/a professor/a não consegue reconhecer a dúvida ou curiosidade dos/das educandos/as a respeito da concepção dos bebês e do seu nascimento, a respeito dos órgãos genitais, e de seus próprios sentimentos quanto seu gênero e sua identidade, enxergando a sexualidade apenas como a prática sexual.

No Brasil, ainda nos deparamos com desigualdades de gênero, com preconceitos e discriminações em relação ao sexo e à diversidade sexual e não é dada a devida atenção a essas questões no cotidiano da sala de aula. A heteronormatividade instaura uma concepção binária que distingue o que é lícito daquilo que é ilícito no contexto da sexualidade, organizando conhecimentos sobre as práticas e “saberes corporais”. Com esse entendimento, e buscando-se problematizar a questão, a temática Corpo e Sexualidade foi trabalhada no Curso Gênero e Sexualidade na Escola (GSE), ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE). Este curso trata-se de uma ação formativa do Projeto de Pesquisa “Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Maranhenses”, com parceria entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), objetivando acolher e promover a formação contínua de professores/as da educação básica, especificamente da rede pública dos municípios de São Luís, Codó e Imperatriz no estado do Maranhão.

Este curso se constituiu como um dispositivo de contribuição para trabalhar questões de gênero e da sexualidade no cotidiano escolar, congregando diversas redes de ensino locais e estadual, no combate aos preconceitos e discriminações voltadas ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar, visando fortalecer a ação de docentes na promoção da cultura de respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade.

Em abril de 2017 deu-se início ao processo de inscrições para o Curso GSE, com divulgação pelo site da UFMA. Ao término do período de inscrições o curso recebeu um total de 802 inscrições, sendo para o município de São Luís – 595 inscritos, município de Codó – 110 e Município de Imperatriz – 97, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico: Inscrições no Curso GSE por município



Fonte: Formulação inscrição no Curso GSE disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1KqVqvrvljgRdL8DfWngM4x54b1yDIBLv1Nh4dWuQY/edit#responses>, 2017.

Constatamos com o número de inscrições (oitocentos e duas) inscrições a quantidade de profissionais da educação que demonstraram interesse no ingresso ao curso e ao debate das questões de forma fundamentada, baseada no conhecimento científico dos estudos de gênero, da sexualidade humana e dos estudos feministas, além do enfrentamento à discriminação e a educação sexista.

O Curso GSE objetivou desenvolver formação continuada de profissionais em educação, em especial de professores/as da Educação Básica, para a promoção da inclusão social por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero e da sexualidade nas escolas. E como objetivos específicos contribuir para a promoção da inclusão social por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero e da sexualidade nas escolas, elaborar propostas e projetos didáticos de intervenção sobre Relações de gênero e Sexualidade, para utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento, produzir materiais didáticos de apoio para o trabalho pedagógico sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas de educação básica do estado do Maranhão.

Tratando-se de um curso de extensão oferecido na modalidade semipresencial, com carga horária total de 120 horas, sendo 30h presenciais e 90h à distância, utilizando-se o AVA organizado na Plataforma Moodle do NEAD/UFMA, como um dos espaços fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Dividido em quatro módulos, o curso conta com conteúdos diversificados desde a familiarização com o sistema AVA até as discussões sobre a inclusão dos temas voltados às questões de gênero, diferentes formas de violência de gênero, sexualidade e diversidade sexual, dentre outros.

O curso GSE foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e de gênero. Para tanto, foi estruturado em quatro módulos, dois deles temáticos, um de Introdução ao Curso e de Planejamento e outro de Avaliação, possibilitando ao cursista a correlação entre temas abordados, estruturado nos seguintes Módulos disponibilizados no AVA/Moodle²:

- **Módulo I: INTRODUÇÃO AO CURSO E AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM** – *30 horas (10h presenciais 20h a distância)*. Objetiva apresentar o Curso GSE, seus objetivos, conteúdos, metodologia, instrumentos e processos avaliativos, bem como proporcionar aos cursistas a familiarização com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado no desenvolvimento do curso.
- **Módulo II: GÊNERO** *30 horas (25h a distância e 5h presenciais)*. Objetiva refletir sobre a hierarquia de gênero em nossa sociedade e as discriminações, estereótipos e diferentes formas violências que ela conduz, buscando-se alternativas de trabalho acerca das relações e construções de gênero no espaço escolar.
- **Módulo III: EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE** *30 horas (25h a distância e 5h presenciais)*. Apresenta como objetivo compreender o papel que instituições sociais como a família e a escola podem adotar na construção da sexualidade e na garantia dos direitos sexuais, reprodutivos e preventivos, reconhecendo as diferenças sexuais como elementos da diversidade humana, refletindo e buscando alternativas para superação dos preconceitos e discriminações em relação às identidades de gênero e sexual.
- **Módulo IV: AVALIAÇÃO** *30 horas (20h a distância e 10h presenciais)*. Neste Módulo, o/a deveria realizar as leituras dos textos postados no AVA e as atividades propostas. Como objetivos apresenta: sistematizar as experiências e conhecimentos adquiridos no processo; elaborar um MEMORIAL e postar um PROJETO de INTERVENÇÃO apresentado, discutido e desenvolvido durante o percurso.

Além dos textos didáticos escritos por membros do GESEPE e disponibilizados no ambiente virtual, ao longo dos módulos foram realizadas diferentes atividades reflexivas e avaliativas, como: Fóruns de discussão com temas específicos, conforme os conteúdos estudados, com comentários e debates entre alunos/as e tutores/as, com o intuito de promover a interação entre os usuários e também de propiciar a troca de saberes; construção de Texto colaborativo (WIKI) a partir de reflexão de conteúdos apresentados em textos e vídeos; Tarefas, que podem ser a escrita de um texto a partir dos textos conteúdos estudados no módulo, elaboração de Planos de Aula, dentre outros. No último módulo “Avaliação”, teve-se como proposta a elaboração de um memorial descritivo e de um projeto didático de intervenção com produção de

² Maiores informações disponíveis em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=42> Acesso em: 25 de abril de 2018.

materiais didáticos. Os encontros presenciais aconteceram através da metodologia de oficinas pedagógicas.

Os memoriais foram propostos como forma de escrita para que cada cursista pudesse rever, refletir e avaliar como foi sua trajetória no decorrer do curso, para que pudessem identificar se as leituras indicadas pelas/os professoras/es influenciaram de alguma forma o olhar de cada uma e de cada um para determinadas situações e fatos, ou algum comportamento presenciado ou vivido por elas mesmas e eles mesmos, e se esse entendimento alterou algo em suas vidas, fazendo assim, uma análise a partir das escritas de seus diários, que ficaram disponíveis para anotações durante todo o curso. Para que em seguida pudessem relatar se esse novo conhecimento mudou suas práticas docentes, suas vidas particulares em suas famílias, em suas amizades, em seus cotidianos.

Ao realizarmos a análise dos projetos, pudemos verificar que cada tema dos trabalhos reflete a inquietação pessoal dos sujeitos que elaboraram a proposta de intervenção didática. Fazendo uma relação com o que foi exposto em seus memoriais, enquanto situações que causaram incômodos e percepções de seus cotidianos que a partir do curso GSE se sentem a vontade em trabalhar em suas salas de aula. Desde os estereótipos de gênero, que tolhem as experiências das meninas e dos meninos, os brinquedos e as brincadeiras que são negadas, a falta de respeito ao diferente, a expressão da sexualidade vista como incorreta aos olhos dos adultos heteronormativos.

Algumas (in) conclusões

As instituições educacionais são espaços sócio culturais em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença e à diversidade. Daí a importância do GESEPE, contribuindo na formação de professores/as para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas tais temáticas em suas variadas formas.

Portanto, a partir das discussões e ações realização pelo GESEPE, vem sendo ampliadas as discussões sobre as relações de gênero e questões da sexualidade no Maranhão. Com isso, espera-se que os estudos e pesquisas propostos e desenvolvidas contribuam com os estudos de gênero e da sexualidade, no cenário local e nacional, mobilizando docentes, que atuam com crianças e jovens na consolidação do debate, onde a temática seja premissa constitutiva, pois consideramos a escola como um dos espaços adequados para tal.

Em se tratando dos estudos de gênero e sexualidades na educação, sabemos que são inúmeras as dificuldades, mas a busca por uma sociedade mais justa e sem discriminações, necessita alcançar primeiro a mudança de pensamento e conceitos arraigados a muitas gerações e que constitui um grande desafio contemporâneo na construção de um espaço escolar que respeite e reconheça a pluralidade dos sujeitos que o formam, um lugar que veja a diversidade de que vivemos como um retrato da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres*. Brasília, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Albuquerque. 3^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995. Tradução de Guacira Louro).

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. *Projeto do Grupo de estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade nas práticas educativas (GESEPE)*. São Luís: Departamento de Educação I - UFMA, 2016.

EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES E GÊNEROS COMO DIREITOS PARA A CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Constantina Xavier Filha

Interessa-me observar, analisar e problematizar o que está circulando na internet sobre temas que há anos venho estudando, pesquisando e atuando política e academicamente. As temáticas que priorizo e estudo são: sexualidade na infância, sexualidades, gêneros, diversidade sexual, diferenças, violência contra crianças e direitos humanos, a partir de perspectivas teóricas dos Estudos Feministas, Estudos de Gênero, Estudos Culturais e perspectivas foucaultianas.

Ao pesquisar na internet sobre textos com os descritores gênero, sexualidade na infância, ideologia de gênero e cartilhas do MEC, seleciono artigos diversos e penso teoricamente sobre suas informações e, sobretudo, reflito sobre o que essas informações podem provocar nas pessoas leigas ou não. Também questiono sobre os efeitos que essas informações e notícias (muitas delas falsas) podem provocar para o campo da educação e para a prática docente, em especial para quem atua profissionalmente com crianças.

Um desses textos selecionados e analisados, nas minhas pesquisas, trazia uma pergunta sobre sexualidade na infância e sobre as polêmicas cartilhas³ de educação sexual para crianças de 6 a 12 anos. O blog⁴ discutia sobre uma pergunta enviada por uma professora de Ciências do Ensino Fundamental que dizia que as crianças estariam ‘bastante’ curiosas sobre sexo e que, por isso, gostaria de saber sobre as cartilhas de educação sexual disponíveis naquele período. A blogueira, apesar de dizer que não iria emitir opinião pessoal sobre o assunto, era categórica em afirmar que havia cartilhas utilizadas como alternativas, aprovadas pelo Ministério da Educação da época (governo de Dilma Rousseff) para educar crianças de idades anteriormente informadas. A autora do blog insistia que esses materiais deveriam ter sido revistos por psicólogos e educadores (utiliza-se somente do masculino!). Apesar disso, assegurou que as tais cartilhas precisam ser analisadas com atenção, “levando-se em conta as realidades das comunidades, nas diferentes regiões”. Daí perguntou: “mas será que isso funciona? Será que faz bem para uma criança de 7 anos conviver com imagens como estas? Ou, o sexo por ser um ato natural, deve ser aprendido desde cedo com respeito? **As crianças têm direito de conhecer sexualmente o corpo antes da adolescência?**” (grifos meus). Em seguida, apresentou três cartilhas que, segundo ela, foram “aprovadas pelo Ministério da Educação”, instigando o leitor ou leitora a tirar suas próprias conclusões. A autora do blog não faz referência às indicações bibliográficas das tais cartilhas; apenas apresenta algumas imagens de ato sexual heterossexual entre um homem e uma mulher (imagens cobertas com tarjas pretas nas partes íntimas de cada desenho). O texto do blog diz que

³ Neste texto não me deterei à análise das cartilhas como objeto de análise. Nos textos analisados várias delas são atribuídas de serem distribuídas ou de fazerem parte de políticas de distribuição de livros para escolas públicas no Brasil. Algo equivocado e sem base em políticas de distribuição de livros no Brasil.

⁴ Texto intitulado “Conheça as polêmicas cartilhas de Educação Sexual para crianças de 6 a 12 anos” de autoria da bióloga Kátia Patrícia. Retirado do site: <http://diariodebiologia.com/2014/07/conheca-como-sao-as-cartilhas-de-educacao-sexual-para-criancas-de-6-a-12-anos>. Acesso em 19/3/2016.

as imagens receberam *tarja preta* nos conteúdos devido as regras disponíveis para essas imagens pelo Google. A utilização da tarja como algo proibido já dá o tom do argumento da autora, de que essas ‘cartilhas’ não devam ser visualizadas pelas crianças. A explicação também ocorre para que a imagem não seja denunciada pela referida rede social. Essa informação é, no mínimo, risível diante de tanta pornografia veiculada e vendida pelo mesmo site e outros tantos que divulgam, comercializam e veiculam imagens de sexo e de pornografia passíveis de serem vistas e consumidas por qualquer pessoa que acessa a rede de computadores, inclusive crianças e adolescentes.

As “cartilhas” citadas pelo blog são três. Duas delas não são cartilhas, mas livros publicados por editoras brasileiras. O primeiro, com edição já esgotada, é o livro de Cida Lopes. O segundo livro, o de Marcos Ribeiro, denominado “Mamãe, como eu nasci?” e a terceira indicação é de uma cartilha com o título “Tô crescendo”. Essa última é de fato uma cartilha, distribuída pelo Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto, no ano de 1997, portanto, fora de circulação há, pelo menos, 21 anos. As informações falaciosas e equivocadas do texto somam-se aos outros que dizem que esses livros e cartilhas são comprados pelo então Ministério da Educação da época, algo que não procede.

No presente artigo, a minha ênfase não será sobre a descrição e análise das cartilhas e livros, embora seja algo que pretendo fazer em outro momento. O que quero chamar a atenção é sobre o discurso arrogante, austero, adultocêntrico, reducionista, essencialista e autoritário de algumas pessoas adultas, como a pessoa que escreve o blog descrito anteriormente, que questionam se as crianças têm direito a conhecer seus corpos e sua sexualidade antes da adolescência. Em complementaridade a essa questão, poderíamos perguntar: as crianças teriam direito à discussão e espaço de educação para a sexualidade e gênero? Essa discussão educativa sobre sexualidade e gênero ocorreria na família e/ou na escola?

A resposta a essas questões, a partir do referido blog e dos demais textos circulantes na internet que analisamos é sempre negativa. A ideia que se constrói é de que a criança é um ser ingênuo, sem sexualidade e que deve ser protegido de pessoas adultas ‘maldosas’ que tentam incluir essas temáticas nas instituições escolares.

Hoje, esse tema se tornou bastante polêmico e há setores da sociedade que dizem que esse não é um assunto a ser tratado nas escolas brasileiras, já que essas temáticas foram banidas em documentos oficiais brasileiros e, por isso, esses temas devem ser discutidos somente no interior das famílias. Discordo veementemente de tais argumentos. Vejo que essa temática deva ser discutida e dialogada com crianças e adolescentes na família e também nas escolas e em quaisquer instituições que apresentem um trabalho ético e calcado na garantia dos direitos humanos.

Há mais de vinte e cinco anos venho pesquisando e estudando sobre as sexualidades e gêneros, inclusive na infância. Vejo que a criança é um ser sexuado e que sua sexualidade é diferente da vivenciada na idade adulta. A criança é um ser social que pergunta, questiona e que necessita ver suas curiosidades e discussões dialogadas com pessoa adulta que respeite a criança e que promova discussão ética e baseada em preceitos científicos. Nessa direção vejo que a criança pode dialogar sobre temas como corpo, intimidade, segredos, concepção, parto ou qualquer outro assunto de seu

interesse. Essa não deve ser uma prerrogativa somente para o/a adolescente, apesar de concordar que deva existir espaço de diálogo com esse público também. Além disso, vejo que é um direito da criança ter espaços para essa discussão fora da perspectiva moral, com prioridade à ética. Acredito que a educação para a sexualidade, para as discussões de gênero e diferenças seja um direito das crianças nas instituições educativas. É sobre isso que trato no presente texto: provocar discussões e apresentar alguns argumentos teórico-legais de que a educação para a sexualidade e equidade de gêneros devam ser direitos das crianças nas instituições educativas brasileiras.

1) Em que os textos legais podem nos ajudar para fazer da educação para a sexualidade e gêneros um direito para as crianças?⁵

Diante do contexto em que nos encontramos de equívocos e ideias errôneas e contraditórias sobre as temáticas das sexualidades e gêneros, urge uma atuação teórico-política de parte de educadores e educadoras, que deve ressaltar que sexo, sexualidade, gênero, diversidade e diferença são assuntos fundamentais para se discutir com as crianças, respeitando seu interesse e condições cognitivas.

Devemos estudar, pesquisar e conhecer conteúdos, informações e notícias (inclusive as falsas!), sobretudo aquelas ideias circulantes nas redes sociais e na internet sobre as temáticas em pauta e sobre elas pensar. Isto compete, sobretudo, aos/às educadores/as das infâncias, além dos/as demais que atuam com outros públicos. Aqui vou me ater à educação das infâncias por pesquisar e me deter a esses estudos nos últimos anos. Um desses estudos, potentes, a meu ver, é sobre a legislação vigente e documentos nacionais e internacionais que legitimam que essas temáticas sejam discutidas na escola e instituições educativas no Brasil. É sobre essas pistas e possibilidades que passo a discutir neste texto.

A primeira questão a se destacar para o público docente e a comunidade em geral é a de que a *escola pública é laica*, conforme a Constituição Federal de 1988, assegurada em seus artigos 5º e 19. A laicidade permite pensar que as instituições públicas, como a escola e as instituições de Educação Infantil, tenham seus projetos pedagógicos separados dos valores religiosos em geral. Deve-se respeitar a multiplicidade religiosa; nenhuma crença, porém, deve ser tomada como exclusiva. Nenhuma crença religiosa tem o direito de interferir em assuntos a serem pedagogicamente trabalhados na escola. Este é, certamente, um princípio constitucional pelo qual precisamos velar e que devemos garantir em nossas práticas pedagógicas com as crianças nas instituições educativas.

Nos planos de educação de muitos estados e no nacional, apesar de se terem tirado de muitos deles os termos “gênero, sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual, diversidade de gênero...”, há possibilidades efetivas de se trabalhar essas temáticas. O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014), ao propor as diretrizes para os próximos dez anos – quais sejam: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania e na erradicação**

⁵ Esta parte do texto é a ampliação da discussão de outro, denominado “Gênero, sexualidade na infância e políticas públicas”, apresentado em palestra no XVIII Endipe. Cuiabá/ MT, em agosto de 2016.

de todas as formas de discriminação; “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (grifos meus) – leva-nos a perguntar: “todas as formas de discriminação” não se referem à desigualdade de gênero, à violência de gênero, ao sexismo, à misoginia⁶, ao machismo, à homofobia e ao racismo, dentre tantas outras violações de direitos?

Para debater essas formas de violência, precisamos discutir sobre gênero, identidade de gênero, sexualidades, identidade sexual, corpo, respeito ao corpo, privacidade, intimidade, sexismo, homofobia, dentre tantos temas que envolvem sexualidades e gêneros. O mesmo se aplica à décima diretriz do Plano Nacional de Educação que se refere à promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade. Um dos princípios básicos para a discussão sobre os direitos humanos é a premissa de que todos os seres humanos têm direitos justamente por serem humanos. Portanto, quando falamos em seres humanos, falamos de todos os seres humanos, incluindo crianças, mulheres, homossexuais, transexuais, travestis, transgêneros e negros/as. Isto nos leva a pensar que as crianças são sujeitos oriundos de diversidades de famílias, diferentes da considerada tradicional, isto é, nem sempre compostas de pai e mãe, podendo ser de dois pais, de duas mães, de famílias extensas, de duas mães e dois pais, de poliamor e, ainda, outras constituições. Isto também é alvo de promoção dos direitos humanos das crianças no currículo das instituições e é assegurado pela lei nacional que rege a educação para os próximos dez anos, conforme as diretrizes do plano anteriormente destacado.

No Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014), estado em que atuo profissionalmente na formação docente e com projetos com crianças em escolas públicas sobre as temáticas em destaque, também constam, para as ações em âmbito estadual, as diretrizes do Plano Nacional, anteriormente descritas. Urge realizar uma pesquisa mais apurada nos planos estaduais e municipais dos diversos estados brasileiros para observarmos as brechas possíveis para legitimar as práticas pedagógicas com as crianças. Essa discussão é necessária em todos os locais em que atuam professores/as que pretendem propiciar essas discussões nas instituições educativas e escolares.

As questões que envolvem sexualidade e gênero constituem parte de nossas vidas, de nossas identidades e permeiam as práticas pedagógicas, as relações de saber e de poder dos sujeitos nas instituições educativas, pois vivemos em ambientes generificados e sexualizados. Pode existir quem tente ou queira nos impedir de falar sobre esses temas. No entanto, tais assuntos estarão o tempo todo presentes em nossas vidas e em nossas práticas docentes com as crianças, porque estão na vida de todos/as nós. Justamente por isso, continuam presentes em vários documentos nacionais e internacionais. Tais documentos legitimam e qualificam as discussões de gênero e sexualidade com as crianças e alunos/as na Educação Básica.

⁶ “Denota desprezo, aversão, ódio à mulher ou ao feminino, isto é, à qualidade ou aos atributos de feminilidade convencionais. É um padrão aprendido e que, por isso, pode ser abandonado, caso as ideias e valores que o fundamentam sejam criticados e transformados. O termo equivalente para a aversão ao homem ou ao masculino é ‘androfobia’; porém, as manifestações de misoginia são mais frequentes na cultura androcêntrica e heteronormativa” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 34).

Acredito e atuo na formação inicial e continuada com as temáticas de sexualidades e gêneros com docentes tanto na formação inicial quanto na continuada. Vejo que o/a professor/a que queira trabalhar essas temáticas precisa estudar muito, pensar sobre suas representações, sobre os assuntos em pauta e ter uma conduta profissional e ética diante da proposta de uma educação para a sexualidade e discussões de gênero de forma dialógica, democrática e que produza novas formas de pensamento nas crianças.

A minha prática como professora em projetos com crianças e nos momentos de formação docente instigam-me a pensar que as crianças têm muito desejo de conversar sobre corpo, intimidade, descobertas corporais, gravidez, concepção, partos, dentre tantos assuntos. Na puberdade e adolescência essas temáticas são somadas a outras tantas como paixões, rejeições, namoros, primeira experiência sexual e afins. Todos esses desejos de saber, quando não são trabalhados na escola, provocam ansiedade, curiosidades e até dificuldades de atenção e aprendizado nas disciplinas escolares. Para que esses momentos de discussões possam existir nas instituições educativas, uma das discussões teóricas que precisam ser trabalhadas com os docentes e familiares é a ideia de que a criança é um ser que tem sexualidade. Comumente há pessoas que acham que criança não tenha sexualidade e que poderá ser *preenchida* com conhecimentos por interferência da sua relação com o meio. Parece que a criança é uma ***folha em branco***, que será preenchida por algo externo. No entanto, há estudos de mais de um século que diz que a criança tem sexualidade e que esta é diferente da genitalidade adulta. É urgente pensar, pois, sobre esse assunto nas instituições educativas, para não rotular as atitudes das crianças e suas expressões de sexualidade.

Utilizo o termo “expressões de sexualidade” para caracterizar as vivências de sexualidade na infância. Por esse termo entendo,

[...] expressões como **formas de comunicação das crianças e entre elas**, como maneira de expressar suas vontades de saber, que são vivenciadas de diferentes formas conforme diferentes são os sujeitos. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e de interesses diversos de cada criança. Comumente, são materializadas em perguntas; em toques no corpo (autoerotismo); em exploração no corpo de outrem; em desenhos, uso de palavras diversas para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas. (XAVIER FILHA, 2012, p. 25) (grifos meus).

A criança não tem a mesma vivência da sexualidade adulta. Quando ela vivencia algo relacionado à sua sexualidade, ela se expressa com o corpo e com atitudes que expressam suas dúvidas e curiosidades em relação a ele, às diferenças corporais, aos seus desejos de conhecer-se, conhecer o outro e conhecer o mundo. Esse conceito de ‘expressões de sexualidade’ é importante, porque, muitas vezes, uma pessoa adulta se depara com duas crianças se descobrindo e essa expressão é taxada de ato sexual, de ‘sem-vergonhice’, e não como um momento de exploração dos corpos e desejo de conhecimento mútuo. Essa conduta das crianças necessita de discussão e momento de diálogo franco sem rotular a experiência, mas visando a ensinar-lhes sobre corpo, diferenças corporais, intimidade, respeito pelo corpo da outra pessoa, dentre tantos outros assuntos pertinentes.

Assim, denomino de “educação para as sexualidades” os momentos de discussão sobre sexualidades com as crianças. Por esse conceito entendo que é a

[...] prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para a sexualidade’. A conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a educação para a ‘vivência’ da sexualidade. O termo, inclusive, poderia ser ‘educação para as sexualidades’. (XAVIER FILHA, 2009, p. 33-34).

Prefiro “educação para a sexualidade” a utilizar “educação sexual”, já que a educação para as sexualidades não pretende ser algo impositivo e unilateral do/a professor/a para o/a aluno/a ou criança. É um espaço propiciado para a discussão e o levantamento de múltiplas possibilidades de se pensar a respeito dos assuntos que envolvem as sexualidades. Outras temáticas são prioritárias nas discussões sobre sexualidade, dentre elas as questões de gênero, das diferenças e das diversidades. Não há a imposição do/a professor/a sobre esses assuntos. Ele/ela deve ser quem provoca as discussões, questionamentos, propicia discussões teóricas e problematiza as questões culturais. Instiga ao pensamento constante.

Vejo que a educação para as sexualidades e discussões de gêneros devam ser propiciadas para as crianças nas escolas. Já apontei vários motivos e argumentos importantes para essa prática com as crianças nas instituições educativas. Vou me ater agora a algumas questões mais relativas aos documentos oficiais e legais para que possam legitimar esses espaços de discussão nas escolas com crianças. Assim, passo a seguir a apontar alguns princípios e os aspectos legais que comprehendo serem importantes para o conhecimento de professores/as e familiares das crianças:

- a) **Igualdade, valorização e direito à diferença, liberdade e dignidade** – Todo ser humano tem direito a ser respeitado e valorizado, viver sob os princípios de igualdade, liberdade e dignidade sem sofrer discriminação de qualquer espécie. A diferença diz respeito à multiplicidade cultural, de gênero, de orientação sexual, étnico-racial, de nacionalidade, dentre tantas outras. O artigo 15 do Estatuto da Criança e do/a Adolescente apregoa que a criança e o/a adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.
- b) **Liberdade de expressão** – A criança é um sujeito de direitos. Crianças e adolescentes devem ser vistos/as como detentores/as de todos os direitos da pessoa humana – para isso necessita de proteção integral. As instituições educativas devem velar pelos direitos das crianças e, para isso, devem propiciar espaços de discussão sobre assuntos que elas sintam a necessidade de falar e, por tais motivos, *Criança e adolescente com direito à liberdade e ao direito de expressão e opinião* sobre assuntos que lhes dizem respeito e que tenham o desejo de saber. A Convenção internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), do qual o Brasil é signatário, em seu artigo 13, diz que “A criança terá direito à liberdade de expressão”. Isso significa dizer que a criança deva ter oportunidade e liberdade nas instituições educativas para o diálogo, para a discussão, para falar sobre suas dúvidas e curiosidades. Isso envolve

assuntos sobre corpo, intimidade, violências, violência sexual, entre tantos outros assuntos de seu interesse.

- c) **Criança como sujeito ativo de sua aprendizagem – direito à liberdade de expressão** e de sua constituição identitária. No Estatuto da Criança e do/a Adolescente, art. 16, diz que o direito à liberdade é especificado em ações como a possibilidade de ir e vir, de manifestar opinião, expressão e de brincar, praticar esportes e divertir-se. Portanto, essas são condições fundamentais para que os processos pedagógicos ocorram e para que a promoção da liberdade de expressão, tanto verbal, como com o próprio corpo das crianças, aconteçam. Essas devem ser as premissas das metodologias dialógicas para que as crianças opinem e possam pensar sobre assuntos que lhes dizem respeito, como, entre outros, sexualidades e violências contra elas. Outro aspecto a esse respeito é de que o ensino deve ser significativo para a criança e por esse motivo deve partir dos interesses das crianças. Quando surgirem perguntas e dúvidas elas devem ser problematizadas e deveriam impulsionar projetos e propostas teórico-metodológicas dos/as professores/as para satisfazerem os desejos de saber das crianças.
- d) **Criança sexuada e generificada** – A criança tem sexualidade e direito à constituição de sua identidade de gênero. Desde que nasce, a criança tem sexualidade que se diferencia da do adulto. Da mesma forma, vai construindo sua identidade de gênero, interagindo com a cultura em que vive. Deveria ter espaços nas instituições educativas para dialogar sobre suas dúvidas, medos e angústias no decorrer do processo de sua vida, inclusive para conhecer seu corpo, saber o nome de suas partes corporais e íntimas, discutir sobre as múltiplas formas de ser menino e menina.
- e) **Educação para as sexualidades e discussões de gênero como um direito para a criança**
 - Com condição de expressar o livre pensamento, espaço de diálogo, construção de novos conhecimentos, podendo utilizar livros e filmes como artefatos mediadores de discussão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) têm como Tema Transversal a Orientação Sexual, como espaço sistematizado e/ou transversalizado de temas nas disciplinas escolares para a discussão de assuntos ligados a corpo, gênero e sexualidade. Esses temas são importantes para a discussão com as crianças, inclusive para a prevenção de situações de violência sexual, como afirma o próprio documento (1997, p. 79). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013), em suas ações programáticas, propõe fomentar a “inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros” (p. 25). O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013) ressalta que urge eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados à igualdade de gênero e à valorização das diversidades em currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica (p. 23). Portanto, todos esses aspectos descritos nos referidos documentos legitimam a prática da discussão da sexualidade e gênero para as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.
- f) **A instituição educativa como espaço privilegiado de discussão** – A escola e os centros de Educação Infantil são espaços privilegiados para propor o debate e a discussão sobre assuntos importantes para a vida das crianças. Deveriam ser o espaço de aprender a pensar e do livre pensamento sobre assuntos fundamentais à cidadania das crianças. Cabe aos/as educadores/as ter sensibilidade, escuta sensível, conhecimento específico para dialogar abertamente com as crianças. A utilização de livros e filmes é importante como recurso

didático, mas a vontade de ouvi-las deve ser o foco principal na relação que se pretende construir entre crianças e pessoas adultas no espaço educativo. No que diz respeito à temática da violência contra crianças e seus direitos, há uma lei federal (Lei n. 11.525, de 25/9/2007) que prevê que no currículo do Ensino Fundamental se incluam obrigatoriamente conteúdos que tratem dos direitos das crianças e de adolescentes, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do/a Adolescente. Portanto, o espaço pedagógico da Educação, conforme o documento, deve propiciar momentos pedagógicos para a valorização de toda e qualquer configuração familiar das crianças; combate ao racismo e a qualquer forma de discriminação; deve protegê-las de qualquer forma de violação de direitos, tanto a realizada na instituição, quanto na família, além de denunciar/notificar casos de suspeita de violação de direitos das crianças.

- g) **Discussões sobre gênero, violência de gênero e violência contra a mulher são também discussões de escola** – A lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), apresenta vários elementos acerca da possibilidade de existir espaços para discussões formais nas escolas a fim de se debater os assuntos de gênero, violência de gênero e violência contra a mulher. O trabalho pode ocorrer, segundo a lei, em “campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres”. Também podem ocorrer com 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 fim, a lei assegura que essas temáticas devam ser trabalhadas nas escolas também nos currículos escolares: “nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à eqüidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher”.
- h) **A escola tem como propósito ensinar, educar e cuidar das crianças.** Há uma confusão nesses termos. Há quem diga que a *educação* cabe exclusivamente à família. A escola e demais instituições educativas devem somente ensinar e informar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (1996), em seu artigo 1º, diz que a *educação* abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, **nas instituições de ensino** e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No parágrafo primeiro, dirá que o ensino ocorrerá predominantemente em instituições próprias. Todas as instituições sociais educam; portanto, à escola também cabe essa função. O ensino formal, escolarizado, cabe às instituições educativas.
- i) **Combate a todas as formas de discriminação e violência contra crianças e adolescentes**
– O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013), em suas ações programáticas, instiga ações fundamentadas em “princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos” (p. 27). Foi sancionada a lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015) que descreve o conceito desse tipo de violação e estabelece que é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e agremiações o combate a todos os tipos de violência cometida por alunos/as, professores/as e outros/as profissionais integrantes da escola e da comunidade escolar. A lei pretende prevenir e combater essas práticas sem punição aos

sujeitos agressores, privilegiando formas educativas que promovam a responsabilização e a mudança das condutas violentas. Essa lei reforça a existência da violência do *bullying* no espaço escolar e conclama os/as adultos/as a tomarem as devidas providências educativas para a promoção da cultura de paz e de combate às formas de violação de direitos das crianças nos espaços educativos.

Como se vê, há muitos preceitos oficiais e legais que podem propiciar possibilidades férteis para o trabalho da educação para as sexualidades e discussões de gêneros com as crianças nas instituições educativas. Estou priorizando a infância, mas isso se aplica a trabalhar as temáticas nas escolas com adolescentes, pessoas adultas e idosos/as. Esses princípios e aspectos oficiais e legais precisam ser estudados, além dos conceitos e pressupostos metodológicos que os temas necessitam, com fundamentação teórica e ética para se trabalhar nas instituições educativas. Essas questões deveriam ser alvo de discussão nas formações iniciais e continuadas de professores/as e demais profissionais das instituições educativas e escolas, bem como serem discutidas nas reuniões de pais/mães e responsáveis. Nessa direção, todas as pessoas da comunidade escolar deveriam dispor-se de um tempo para estudo e entendimento dessas discussões que estão sendo tão maltratadas e pessimamente discutidas na sociedade como um todo, sobretudo nas redes sociais. O que estou argumentando neste texto é pensarmos nas questões de gênero e sexualidades como possibilidades para serem discutidas nas instituições educativas. Precisamos estudar mais, entender os preceitos legais e jurídicos para dialogar com os/as familiares das crianças sobre essas e quaisquer outras temáticas pertinentes à vida das crianças. Portanto, não se pretende um trabalho apartado da família. Queremos a participação efetiva da família nas instituições educativas. O que se pretende é que a escola e demais instituições educativas sejam espaços de diálogo e de livre pensamento sobre qualquer assunto para as crianças, sobretudo aqueles que fazem parte do interesse e desejo de diálogo de cada uma delas: gêneros, sexualidades, diferenças, violências, prazeres..., sempre respeitando as condições cognitivas de cada uma delas e partindo de seus interesses e curiosidades.

Todos os aspectos legais descritos no texto, dentre tantos outros que necessitamos apreender, devem ser amplamente estudados para que possamos desenvolver atividades e práticas pedagógicas éticas, estéticas e defensoras dos direitos humanos com as crianças e, com isso, construirmos repertórios teórico-legais para discutir sobre as ideias errôneas e sem fundamento científico que estão circulando nos últimos anos, tais como a que relatada no início deste texto. A ideia é que possamos aprender com as crianças e não temer a sua sexualidade e o seu desejo de aprender sobre si e sobre o mundo. Também não devemos temer as famílias. Devemos desenvolver um trabalho coletivo, sério, respeitoso, democrático, ético e calcado nas garantias dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Retirado do site portal.mj.gov.br

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: tema transversal de orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.

BRASIL. Lei n. 11.525 de 25 de setembro de 2007. [Acrescenta parágrafo 5º. Ao art. 32 da Lei n. 9394/1996 para incluir conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental].

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. *Lei n. 13.185 de 06 de Novembro de 2015*. [Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)].

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Gênero e diversidade sexual*. João Pessoa: Ed. EFPB, 2009.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. *Obras psicológicas completas* (v. VII – 1901-1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Curriculum, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. *Plano Estadual de Educação* – Mato Grosso do Sul – MS.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em www.unicef.org.br

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, 1959. Disponível em www.unicef.org.br

ONU. *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*, 1989. Disponível em www.unicef.org.br

SOUZA, Jane Felipe de. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012.

XAVIER FILHA, Constantina Xavier (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades na educação das infâncias. In: ____ (Org.). *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Sexualidades, gênero e infâncias no cinema*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014.

PENSANDO A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE FUTURAS DOCENTES EM IMPERATRIZ/MA

Jónata Ferreira de Moura

Uma conversa sobre...

Neste texto proponho um diálogo sobre sexualidade no currículo dos cursos de formação de professores das IES's de Imperatriz e apresento práticas possíveis sobre a temática que são frutos de pesquisas de minhas ex-orientadas de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC).

Por entender que a temática, desta segunda parte do livro, é abrangente, opto por discutir sexualidade na formação e na prática de ex-estudantes do curso de Pedagogia⁷ dos anos de 2014 e 2016 que foram minhas orientandas de TCC.

A sexualidade no currículo do Curso de Pedagogia: (des)avanços

Na apresentação do dossiê sobre gênero, sexualidade e educação para a revista Educação em Revista da **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais** em 2007, Meyer e Louro afirmavam que, naquele momento o dossiê era um indicativo de um movimento de consolidação acadêmica e política em andamento em várias instituições de ensino superior do país e por isso havia uma grande necessidade de divulgar as investigações para mais pessoas tomarem conhecimento do que se vinha produzindo e discutindo nestes campos.

Com este mesmo intuito de Meyer e Louro (2007), penso que aquilo que as IES's de Imperatriz têm realizado sobre temáticas minorizadas precisam ser divulgadas para mais pessoas tomaram pé do que os cursos de formação de professores têm realizado, em especial sobre temas como gênero e sexualidade.

Falando exclusivamente sobre sexualidade podemos dizer que ela é um traço cultural das sociedades humanas. Não é um traço universal que todas as culturas experienciam da mesma maneira, mas cada uma, da sua maneira, experiencia a sexualidade, e mesmo assim, não são experiências lineares e fixas, pois as pessoas mudam, o tempo e o espaço não são fixos.

A sexualidade é uma dimensão que integra a identidade pessoal de cada indivíduo, mas é originada, afetada e transformada pelo modo como valores sociais sistematizados em códigos culturais organizam a vida coletiva em diversas sociedades e momentos históricos. (SILVA, 2011, p. 17).

Para Louro (2008), as antigas classificações binárias da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades, mesmo sabendo que os sujeitos

⁷ Em 2014 atuei como professor substituto do Centro de Estudos Superior de Imperatriz da Universidade Estadual do Maranhão (CESI/UEMA) e ministrei por dois semestres seguidos a disciplina Educação e Gênero. Tive a oportunidade de orientar algumas estudantes que decidiram pesquisar gênero e/ou sexualidade. (Atualmente o CESI/UEMA não existe. O governo estadual criou pela lei nº 10.525 de 01 de novembro de 2016 a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL).

transitem livremente entre esses territórios. O que se sabe hoje é que as possibilidades de viver as sexualidades expandiram-se e as certezas foram revogadas. É preciso que o professor e até mesmo o licenciando experienciem o contemporâneo e suas incertezas.

Os cursos de licenciaturas se organizaram para desenvolver suas atividades na contemporaneidade? As incertezas e dúvidas que cercavam ou ainda cercam a temática sexualidade estão inscritas no currículo do curso de Pedagogia? Ou até mesmo nas práticas, mesmo em situações não curriculares?

Em Imperatriz, desde a década de 1980, a Universidade Federal do Maranhão oferece o curso de Pedagogia e suas preocupações giram em torno da formação do gestor escolar e suas ramificações, e do docente. Discussões sobre sexualidade e tantas outras sobre diversidade não faziam parte do currículo do curso até sua reformulação aprovada em 2016.

O currículo antigo do curso de Pedagogia do CCSST/UFMA estava pautado nos fundamentos da produção taylorista-fordista: racionalidade, eficiência e produtividade provenientes da Teoria da Administração de Frederick Taylor (1856-1915). Este mesmo currículo foi o norte que conduziu, mesmo que indiretamente, as discussões da criação do curso de Pedagogia do antigo CESI/UEMA.

Em 2004 é criado no antigo CESI/UEMA o curso de Pedagogia, “[...] procurado desenvolver uma formação pautada em uma tríplice dimensão: a dimensão docente, a dimensão da pesquisa e a dimensão da gestão” (UEMA, 2012, p. 6). O curso oferecia um único momento dedicado às discussões sobre gênero; o problema é que era uma disciplina optativa, ou seja, essa disciplina não fazia parte das obrigatorias e os estudantes não tomavam conhecimento da existência das disciplinas chamadas optativas.

Em 2012, com a reformulação do currículo do curso de Pedagogia do CESI/UEMA alterou-se a estrutura curricular do curso excluindo e substituindo algumas disciplinas, como Educação e Gênero que foi substituída por Educação Sexual, que abordava a “Sexualidade numa dimensão histórico-filosófica e seus desdobramentos educacionais, emocionais, sociais, construídos nas relações de poder e aspectos da prevenção das DST-AIDS.” (UEMA, 2012, p. 61).

Contudo, com outra reformulação no currículo em 2013, tanto a disciplina de Educação Sexual como Educação e Gênero foram extintas. Não há mais nenhum componente curricular que aborde questões referentes a gênero e sequer sexualidade no currículo do curso de Pedagogia do antigo CESI/UEMA.

Volta à máxima do currículo dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. A linguagem dos excluídos, dos minorizados, pouco ou quase não aparece no currículo do curso de Pedagogia do antigo CESI/UEMA e por muito tempo também não apareceu no do CCSST/UFMA.

No CCSST/UFMA há possibilidade de uma virada curricular com a reformulação do currículo do curso de Pedagogia aprovado em 2016. Na nova proposta curricular o curso sinaliza para inclusão de novas linguagens a partir da inserção das disciplinas Corporeidade e Educação; Educação e Diversidade Cultural; Educação, Gênero e Sexualidade.

A perspectiva é de que as discussões sobre sexualidade não fiquem fora do campo da formação acadêmica do futuro professor. O desejo é de que no curso possa-se pensar a formação no âmbito corpo e mente, e não somente mente. Com esses desejos que o curso de Pedagogia do CCSST/UFMA quer caminhar daqui para frente, enxergando as diferenças como sujeitos de direitos e deveres, não só com obrigações. E mesmo sabendo que a existência de alguma disciplina no currículo não garanta a efetivação do debate, mas sua ausência pode ser ainda pior, pois deixa margem para legalização da tomada de território por outras discussões engendradas no seio da homogeneidade.

A seguir apresento duas práticas desenvolvidas e mediadas por ex-orientadas de TCC do antigo CESI/UEMA, que sinalizam para a urgência da discussão sobre a temática sexualidade na formação de professores para auxiliar os futuros professores a não velarem a temática e assim conseguirem ajudar seus estudantes da educação básica.

Práticas possíveis sobre sexualidade na educação básica: o estágio do Curso de Pedagogia em ação

No período em que estive como professor substituto do antigo CESI/UEMA (2011-2012) as discussões sobre sexualidade permeou minha prática docente durante todo o ano de 2012 quando ministrei a disciplina de Educação e Gênero para duas turmas do curso de Pedagogia. Isso me aproximou ainda mais dos estudiosos que pesquisam e escrevem sobre gênero e sexualidade, e fui me instrumentalizando para novos debates, novas reflexões e direcionamentos distintos daqueles que eu tinha anteriormente.

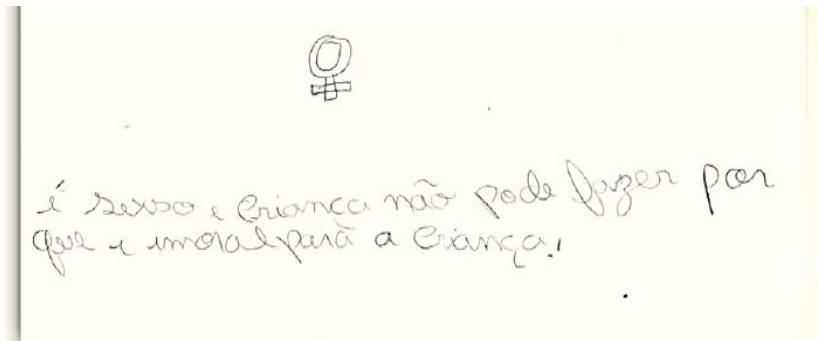
O ano de 2012 foi uma experiência que me mostrou o quanto as temáticas gênero e sexualidade ainda são veladas na academia. Contudo, as inquietações dos estudantes, as dúvidas que apresentavam e suas narrativas pessoais revelaram indicativos de que a semente da busca pelo conhecimento estava plantada, e com ela frutos poderiam surgir ainda no curso ou em outras instâncias.

Pude contribuir com a orientação de seis TCC's que versaram sobre gênero e sexualidade. Destaco dois que tratam somente acerca de sexualidade: um na educação infantil e outro nos anos iniciais do ensino fundamental.

O primeiro trabalho foi realizado por Jaqueline da Costa Barros. Ela pesquisou sobre a orientação sexual no ambiente escolar, no ano de 2014. Sua investigação contou com uma turma de alunos do 5º ano do ensino fundamental. Seus objetivos foram: analisar as percepções dos alunos sobre sexualidade; analisar como os alunos se viam saindo da infância para a adolescência; discutir os benefícios que o projeto proporcionou à estagiária-pesquisadora e à professora.

Uma das metodologias utilizadas por Barros (2014) foi a utilização dos desenhos que as crianças produziram durante um projeto de mediação pedagógica que ela construiu e mediou. As produções das crianças revelaram que elas percebiam a sexualidade associando-a aos aspectos de proibição, de reprodução e da influência determinada pela mídia.

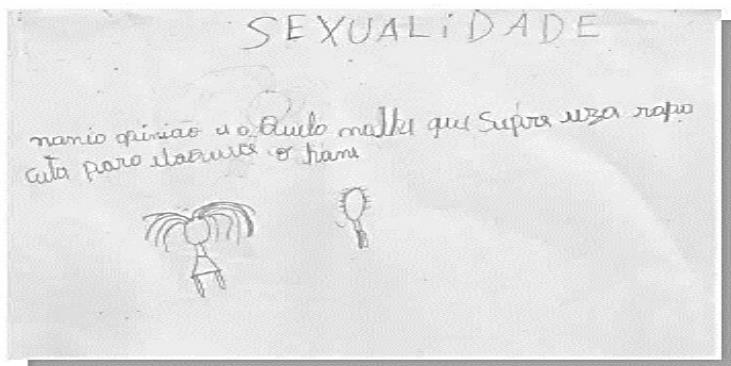
A seguir a produção de número dois mostra a percepção de uma das crianças que fizeram parte da pesquisa sobre sexualidade:



02- É sexo e criança não pode fazer porque é imoral para a criança.

Fonte: Barros, 2014.

Na imagem de número seis as crianças deixam claro que além daquilo que é velado nas suas casas, ou dito preconceitosamente, as crianças mostram o quanto a mídia pode influenciar sobre suas percepções.



06- Sexualidade: Na minha opinião é aquela mulher que sempre usa roupa curta para enlouquecer os homens.

Fonte: Barros, 2014.

Essas imagens capturadas por Barros (2014) em sua pesquisa indicam que tanto as escolas como os cursos de formação acadêmica de professores devem estar mais preparadas para a inserção de disciplinas e/ou situações que possam discutir de maneira mais evidente e esclarecedora assuntos que ainda hoje são considerados como proibidos, como a sexualidade.

Devem ainda informar e discutir os diferentes conceitos a respeito dos tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, sempre procurando manter uma isenção, senão total, com o maior distanciamento pessoal possível por parte dos professores. Essa matéria de fundamental importância deve fazer parte do currículo obrigatório das escolas [e dos cursos de formação de professores] desde cedo. (SILVA, 2009, p. 19).

Para Barros (2014), a realização de sua pesquisa foi uma experiência que só lhe trouxe aprendizagem e (des)construções. Sua investigação lhe mostrou a carência da

temática no currículo do curso de Pedagogia e fez com que ela refletisse sobre as experiências pessoais, escolares, acadêmicas e vividas com as crianças do 5º ano do ensino fundamental.

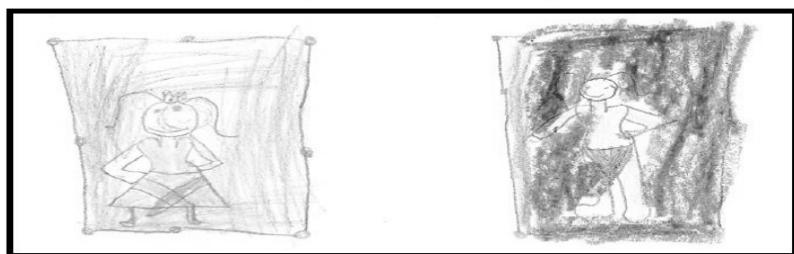
O segundo trabalho é o de Cristina Tavares dos Santos sobre a orientação sexual na educação infantil como meio de prevenção à violência sexual, de 2016. A pesquisa foi feita com alunos do 2º período da educação infantil da rede municipal, com uma turma formada por 20 crianças de faixa etária entre quatro a seis anos de idade.

Suas análises basearam-se, também, nos desenhos que as crianças produziram e nos diálogos durante um projeto de mediação pedagógica que ela construiu e mediou no período de seu último estágio do curso. Sobre a percepção das crianças sobre seu corpo e sua sexualidade Santos (2016), desconfia que tanto a família como a escola velam a temática, pois

As produções das crianças evidenciam que a sexualidade é um assunto negado e silenciado para a infância, pois percebemos por meio das atividades realizadas, a dificuldade que possuíam em reproduzir por meio de desenho o seu corpo, a timidez em falar os nomes dos órgãos genitais masculino e femininos e também a vergonha ao ver o desenho dos órgãos genitais. (SANTOS, 2016, p. 58).

Ela chega a essa conclusão ao ver os desenhos das crianças e também seus diálogos sobre as temáticas. Sendo o desenho um recurso plausível para o público infantil expressar suas ideias e opiniões, Santos (2016) captura o seguinte desenho em que as crianças estão vestidas, ou com as partes íntimas cobertas.

Figura 01: Como eu sou sem roupas.



Fonte: Santos, 2016.

O diálogo revela como as crianças elegem as possíveis características que, para muitos, determinam o que é ser homem e o que é ser mulher. Este diálogo mostra também como, equivocadamente, as construções sociais podem construir imagens que marcam o ponto de referências de muitas pessoas.

Pesquisadora: O que o menino tem que a menina não tem?

Ana³: O negócio é que menina tem cabelo grande e menino não!

Pesquisadora: Mas, porque que menina pode ter o cabelo grande e o menino não?

Rute: Mas tem que cortar! (se referindo aos meninos que têm o cabelo grande).

Fonte: Arquivo da pesquisa de Santos, 2016.

A autora reitera a necessidade das discussões sobre sexualidade na formação acadêmica dos futuros professores. Como as discussões e reflexões sobre atividades

práticas podem favorecer o repensar o preestabelecido, os mitos e as construções sociais a partir de sustentação teórico-metodológica.

Uma formação acadêmica que se preocupa não só com a cognição, mas também com a sexualidade é fundamental para o futuro professor, visto que é importante que a escola trabalhe a educação sexual com as crianças respeitando as particularidades das diferentes fases de desenvolvimento psicossexual e das capacidades cognitivas da criança durante todo o período escolar. Agindo desta maneira a escola estará desenvolvendo na criança uma capacidade de reflexão sobre as diversas informações que elas recebem da mídia por meio dos seus muitos veículos. (SANTOS, 2016, p. 37).

A experiência de Santos (2016) mostra também o quanto ela aprendeu durante a produção de sua investigação:

A pesquisa teve um efeito de mudança na minha vida como pesquisadora, pois outrora relacionava a sexualidade como exclusivamente ligada ao ato sexual, o que de fato excluía a criança desse processo, pois na minha concepção era a partir da adolescência que a sexualidade se desenvolvia, então, nesse momento seria oportuno trabalhar o tema na escola. Essa minha concepção sobre a sexualidade estava ligada a minha educação familiar, uma vez que meus pais nunca trataram do assunto; e a minha vivência escolar, pois me recordo de ter ouvido falar de sexualidade quando já estava na adolescência e ela estava atrelada ao sexo. (SANTOS, 2016, p. 59).

Barros (2014) e Santos (2016) passaram por uma experiência de pesquisa e de formação. Elas não fizeram um TCC apenas para finalizar um curso, ou porque era obrigatório. Pelo contrário. As estudantes viveram o processo de (trans)formação. Penso também que elas se tornaram sujeitos da experiência, pois “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24). Nas pesquisas que elas realizaram estavam abertas ao novo, ao desconhecido, disponíveis a aprenderem e receptivas às mudanças que poderiam acontecer nos seus pontos de vistas, nas suas certezas.

Algumas palavras finais

As evidências apontadas pelos trabalhos acima nos sugerem a necessidade de ampliar os estudos sobre sexualidade na formação acadêmica de futuros professores, principalmente no âmbito curricular. As discussões que Barros (2014) e Santos (2016) desenvolveram e mediaram em suas pesquisas revelam o quanto ainda os cursos de Pedagogia das IES's de Imperatriz precisam avançar no que diz respeito à diversidade, em especial, a sexualidade, e um dos caminhos são sinalizados pelos trabalhos que elas realizaram.

No que se refere aos licenciandos em Pedagogia do CCSST, com especial atenção aos que ingressaram no curso em 2017, ano da implantação do novo currículo, as discussões sobre diversidade serão ampliadas, como uma exigência curricular, mas espero que os debates não se façam apenas pela determinação do currículo.

Faço votos para novas pesquisas dos acadêmicos que possam versar sobre a sexualidade, gênero e demais temas minorizados pela sociedade do consumo, pelo

patriarcado, pela heteronormatividade e pelo grande preconceito que ainda se faz forte na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Jaqueline da Costa. *A orientação sexual no ambiente escolar: desmistificando ideias e tabus por meio de um projeto de mediação pedagógica*. 60f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Centro de Ciências, Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE IMPERATRIZ (CESI). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*, Imperatriz, 2012. 63 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.

MEYER, Dagmar Estermann; LOURO, Guacira Lopes. Apresentação. *Educação em Revista* (Dossiê sobre gênero, sexualidade e educação). Belo Horizonte. n. 46, p. 197-199. Dez. de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n.º 2 (56), maio-ago, 2008, p. 17-23.

SANTOS, Cristina Tavares dos. *A orientação sexual na educação infantil como meio de prevenção à violência sexual*. 60f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Centro de Ciências, Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz.

SILVA, Katia Krepsky Valladares. *Sexualidade feminina e docência: desvelando tabus*. 121f. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. Disponível em:
http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/katia%20valladares.pdf
Acesso em: 8 de março de 2018.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. *A mulher professora e a sexualidade no espaço escolar*. São Luís: EDUFMA, 2011.

GÊNERO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS ESCOLARES: DESAFIOS NA COTIDIANIDADE

Zeila Sousa de Albuquerque

Introdução

A questão da diversidade ao longo das últimas décadas se tornou mais presente no debate educacional brasileiro, com a implementação de políticas públicas de educação voltadas às questões de gênero e diversidade. Vivenciamos um momento de transformações de paradigma na sociedade e consequentemente no espaço escolar.

A reivindicação da diversidade no Brasil, se deu a partir dos anos 1980 com os movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, por meio de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro, intensificando nos anos seguintes, com os movimentos indígenas e das pessoas com deficiência.

Assim, o presente texto se propõe a discutir os desafios cotidianos encontrados no campo educacional, no que tange as discussões de gênero e diversidade no currículo escolar. De tal modo, questionamos: Como as políticas de diversidade vem sendo implementadas no campo da educação nas últimas décadas? Qual o lugar ocupado pela diversidade nas políticas educacionais atuais? Como a diversidade está sendo contemplada nos currículos escolares? E quais seus efeitos para a inclusão das ditas minorias?

Diversidade e currículo escolar

O conceito de Diversidade é usado no campo das ciências sociais, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição a homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais. Conforme afirma Hall (2003, p. 44):

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através dos seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em um processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

De acordo com Hall, a cultura não é uma questão natural, mas uma questão de intervir na sociedade e no mundo. Para ele, nos encontramos sempre imersos num processo cultural. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2007) afirma:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no

contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17).

Para Gomes, a diversidade é um elemento constitutivo do desenvolvimento humano, faz parte dos processos de socialização. Ela está inserida na “produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem”. Apesar da diversidade ser um elemento característico do processo de humanização, a autora alerta para o fato de algumas culturas ressaltarem como positivos e melhores os valores que lhes são próprios, causando uma rejeição ao diferente, suscitando práticas preconceituosas e racistas.

Nessa perspectiva, a diversidade não é construída no isolamento, ela é convivida durante toda a vida dos sujeitos por meio do diálogo, e se a diversidade faz parte do processo de socialização do ser humano, a escola enquanto instituição social na qual estão inseridas diversas presenças, não poderá se omitir em debater sobre a diversidade em seus currículos.

Sabe-se que são muitas as concepções de currículo, as quais conjecturam diversos posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Todavia, a concepção de currículo que nos apoiamos aqui está pautada no que defende Tomaz Tadeu Silva (1999), o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder, ou seja, as questões curriculares não são apenas processos de ensino/aprendizagem, transmissão de conhecimentos e conteúdos a serem assimilados. Para Silva (1999, p. 150):

O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Para o autor, as questões sobre currículo são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade. Assim, não é só o currículo que é constituído, mas ele também nos constrói. Deste modo, tanto os discursos dos docentes, quanto as narrativas contidas no currículo trabalhado nas escolas são de fundamental importância pois elas corporificam noções sobre conhecimento, sobre meios de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, conforme assevera:

Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais os grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (SILVA, 1995, p.195).

De tal modo, a reflexão de Silva nos chama atenção para a seleção e legitimação do conhecimento, assim como sua produção. Não basta incluir a diversidade como um tema nos currículos, é preciso ter consciência, enquanto educadores e educadoras e desempenhar nossa função educativa diante da diversidade, perceber a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar, e construir práticas que contemple as várias identidades e diversidades inseridas na escola.

As políticas de governo sobre gênero e diversidade na escola

As políticas públicas e programas governamentais são respostas do governo às demandas de reivindicações realizadas por diversos seguimentos dos movimentos sociais. De acordo com Reis (1989), a política pública pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses. Já um programa governamental, conforme aponta Draibe (1991) consiste em uma ação de menor abrangência em que desdobra uma política pública.

Desta forma, os debates em torno das políticas públicas de educação precisam ser situados no contexto de processos de reestruturação socioeconômica e culturais mais amplos, tendo em vista que as políticas públicas têm ligação direta com o capitalismo e seu processo de produção-reprodução e com a luta de classes nele estabelecida e com a intervenção do Estado. No entanto, o debate em torno das políticas sociais não são somente às formas de articulação do Estado com o capital, mas também “às manifestações das forças sociais, da organização e da mobilização das classes subalternas na alteração da ordem estabelecida em uma conjuntura específica” (SIMINATTO; COSTA, 2012, p.18).

As políticas educacionais contemporâneas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo atual. Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2011, p. 32), “as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial”. Isso resulta no incentivo a um processo de reestruturação global da economia pelo neoliberalismo⁸. Os interesses do sistema capitalista por meio do neoliberalismo é o de promover políticas públicas que resultem no controle e monitoramento do processo educativo, com vistas à formação de pessoas que sejam ajustadas as condições de exploração e capazes a empregar a sua mão-de-obra num processo produtivo em intensa transformação.

Para Apple (2007, p. 98), há diversas iniciativas de políticas que têm insurgido dos segmentos neoliberais da nova aliança hegemônica⁹. A grande parte “está voltada ou para criar vínculos estreitos entre educação e economia ou para colocar as próprias escolas no mercado”.

Nessa perspectiva, os países ricos realizaram suas reformas educacionais, em que na sua maioria submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. E os países pobres foram submetidos a uma política educacional elaborada pelos

⁸ Segundo Draibe (1993) o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de regras práticas de que o liberalismo lança mão, neste novo contexto de crise, para a manutenção do sistema capitalista.

⁹ Para o autor, existe uma “nova aliança” ou “novo bloco hegemônico” que têm exercido liderança nas políticas e reformas educativas.

organismos multilaterais vinculados ao capitalismo para atender as demandas da globalização.

Os documentos que propõem tais reformas, em geral, sustentam-se na ideia do mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva. Alguns deles tentam convencer, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas sociais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.55).

Nesse contexto, essas políticas econômicas e educacionais de ajustes vêm sendo implementadas pelos governos através dos organismos internacionais¹⁰ que marcaram forte presença na educação brasileira quando “entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

De tal modo, as políticas públicas destinadas à inclusão podem ser interpretadas como parte de uma ação de gerenciamento regulador das populações. As ditas minorias são convidadas a participar do jogo de mercado por meio de políticas de inclusão voltadas a gênero, orientação sexual, raça/etnia, cultura, geração e de classe, de no sentido de que poderiam empreender-se para transformar-se em capital humano. Dessa forma, as bandeiras de lutas em defesa de direitos sociais das ditas minorias são defendidas e incorporadas ao discurso neoliberal, que tem como única preocupação a pobreza absoluta que impede os indivíduos de produzir e garantir o crescimento econômico.

Na pauta da escola, a preocupação com a diversidade no Brasil vem sendo tomada a partir do final dos anos 1990 com o governo FHC, no qual deu-se início a transformações significativas no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras promovidas pelo Ministério da Educação – MEC. Apesar de que suas ações voltadas para a diversidade tenham sido fragmentadas e direcionadas para grupos específicos, sem apresentar ações articuladas (MOEHLCKE, 2009, p 465).

Nessa perspectiva Vianna (2004, p. 130), afirma que a temática relativa as questões de gênero e à diversidade sexual ganhou força no Brasil a partir da Constituição de 1988 no debate sobre direitos e na área da educação a partir de 1995. “Com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade”.

A introdução do tema diversidade no currículo escolar tem como destaque as políticas educacionais articuladas a questões de gênero, raça e etnia, com os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs em 1997, tratando da “pluralidade cultural” como tema transversal; com um capítulo específico para tratar da educação especial, de artigos direcionados à educação indígena e do estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394/96; com o Plano Nacional de Educação de 2001, que dedicou capítulos específicos para educação especial e a educação indígena.

¹⁰ Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No entanto, a questão da diversidade passou a ser reconhecida, somente no governo Lula a partir de 2003, por meio da negociação e da representatividade no governo de diversos setores sociais, que integraram programas e projetos, trazendo mudança no modelo institucional de algumas secretarias, criadas para implementar políticas de inclusão.

Durante Governo Lula, o MEC na gestão de Cristovam Buarque, definiu a inclusão social como um dos quatro eixos estratégicos de sua política de educação, deixando claro essa intenção no slogan do setor educacional (“Educação para Todos” e “Todos juntos para democratizar a educação”). Esses slogans tinha a compreensão da educação como um espaço propício para a inclusão social.

Para tanto, logo no primeiro ano de governo, o MEC cria secretarias sendo que duas delas visavam a questão da inclusão educacional e equidade social: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA – e a Secretaria de Inclusão Educacional – SECRÉ, a primeira tinha como objetivo o planejamento e coordenação de políticas nacionais de combate ao analfabetismo, sendo responsável pelo Programa “Brasil Alfabetizado”; a segunda foi conferida a responsabilidade pelo Programa Bolsa Escola que tinha como função cadastrar as crianças que na época estavam fora da escola.

Em 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro, o MEC passa por uma reestruturação organizacional, materializada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, como elemento central desta reforma administrativa, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com a finalidade de articular, o tema da diversidade nas políticas educacionais, que assumiu totalmente as atribuições da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRÉ) e da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), ambas extintas, e incorporou coordenações e programas que pertenciam a outras secretarias do MEC, assinalando a incorporação uma nova agenda de políticas educacionais inclusivas e de valorização da diversidade étnico-racial, regional e cultural do país. Conforme consta os seus objetivos:

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. (BRASIL, 2004, p.1).

A SECAD trabalhava em cooperação com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM), promovendo assim, a transversalidade e intersetorialidade das políticas de inclusão e diversidade.

No campo normativo abrangendo a questão da diversidade, a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório em todas as escolas o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana foi sancionada, seguida da Lei n. 11.645/08, que inclui nos currículos escolares a questão indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução n.1, de 17/6/2004), instituídas pelo Conselho Nacional da Educação para regulamentar a lei 10.639/03.

Outras medidas aprovadas foram o Decreto n. 5.296/04, regulamenta as leis em atendimento às pessoas portadoras de deficiência, e o Decreto n. 5.626/05, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Segundo Moehlecke (2009, p. 472), em se tratando de políticas de diversidade no MEC, só na primeira gestão do governo Lula “foi identificado um total de vinte e quatro programas/projetos/ações”. Ao fazer uma relação do governo Lula com o governo FHC, a autora mostra um visível crescimento dos programas implementados na questão da diversidade, com ênfase nos que estavam voltados para a diversidade étnico-racial. Ao analisar as características dos programas, Moehlecke (2009), identifica dois tipos, separando-os de acordo com o caráter da atividade que se propuseram realizar:

Programas direcionados para o acesso a bens e serviços para determinados públicos, como negros, indígenas, mulheres; lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros – LGBTT; pessoas com deficiência e de baixa renda; programas que procuram desenvolver um trabalho de formação, debates e produção de conhecimento acerca da temática da diversidade cultural na educação. (MOEHLECKE, 2009, p. 473).

Apesar da proposta de se trabalhar a transversalização da diversidade, e houvesse muitos Programas voltados para essa questão, havendo portanto, várias concepções de diversidade que orientavam as políticas educacionais, a autora ressalta que foram poucos os que conseguiram desenvolver prioritariamente ações que articulem os diversos públicos, mesmo que as atividades desenvolvidas fossem semelhantes. A maior parte fazia um trabalho separado, dando ênfase na sua especificidade.

Em se tratando do governo Dilma no tocante a política de inclusão, uma das grandes frentes de investimento foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que visa a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.

Outro Programa de destaque no governo Dilma, foi o “Mulheres Mil”, com objetivo de ofertar cursos profissionalizantes às mulheres em situação de vulnerabilidade social que privilegia temas como: Direitos e deveres das mulheres, empreendedorismo, economia solidária, saúde, elevação da autoestima, entre outros, buscando promover a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

Em um contexto político adverso com o fortalecimento dos grupos conservadores desfavoráveis às políticas de diversidade, e avessos as políticas e ações implementadas pela SECADI¹¹, houve recuos em agendas de direitos humanos no governo Dilma.

O crescimento da força política de grupos conservadores levou a Secadi nos últimos anos a recuos em agendas estruturantes, à autocensura e, muitas vezes, a uma atuação caracterizada pelo que podemos chamar de “invisibilidade política estratégica”: característica de tempos de resistência, de baixa visibilidade pública, tempos políticos adversos aos direitos humanos e à justiça social (CARREIRA, 2017, p.21).

¹¹ Depois da fusão com a Secretaria de Educação Especial do MEC em 2010, a Secad passa a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Com ações políticas de retrocessos nas conquistas dos estudos de Gênero e diversidade na escola. A expressão “ideologia de gênero” é utilizada como categoria acusatória cuja censura serve para bloquear avanços legislativos relacionados à diversidade sexual e de gênero, inclusive por meio da criminalização de condutas, do manejo de pânicos morais e da distorção de argumentos científicos.

Atualmente, pós-impeachment da primeira mulher eleita e reeleita à presidência da república em um processo de ruptura democrática no país. Michel Temer, com o argumento da necessidade de equilibrar as contas federais, realizou reformas administrativas, das quais extinguiu pastas voltadas para a questão da inclusão e diversidade e fundiu áreas do governo. Por meio de Medida Provisória extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, transferindo suas competências para o Ministério da Justiça.

Nesse contexto de desmonte, no governo Temer houve em um curto espaço de tempo, ataque às políticas sociais e educacionais postas em ação nos últimos 13 anos, interrompendo sobretudo as políticas e ações referentes ao reconhecimento e à promoção da diversidade. Houve congelamento de recursos voltados para a Saúde, Educação e área social por 20 anos.

Gênero e diversidade nas atuais práticas educativas escolares

A diversidade humana existe desde os primórdios da humanidade. Contudo, somente a partir do final do século XX é que a sociedade percebe a necessidade de discutir essa especificidade, afirmando que os seres humanos não são iguais.

A comunidade escolar é heterogênea, ou seja, é composta por estudantes de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, entre outros. Apesar disso, a escola vem demonstrando dificuldade em atender esta diversidade humana, uma vez que, ainda permanece com concepções e práticas reguladas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando a diversidade de grupos culturais e étnicos.

Verifica-se que as escolas ao se deparar com essa gama de diversidade, (cultural, étnico-racial, sexual, gênero, religiosa, entre outras) não estão preparadas para recebê-las, e acabam por excluí-las do processo pedagógico. Essa exclusão acontece principalmente pelos diversos “marcadore socials”: gênero, classe, sexualidade, aparência física, nacionalidade, etnia, Britzman (1996). Quando a escola ignora a diversidade existente, ela deixa de cumprir o seu papel de formar os indivíduos para uma educação inclusiva, humanizadora e libertária.

As práticas educativas contemporâneas devem estar preocupadas com os problemas atuais da sociedade, eliminando a estrutura de ensino fragmentado e descontextualizado da realidade, dando possibilidades para a instauração de pedagogias transformadoras no que diz respeito às experiências de gênero e sexualidade.

A incorporação do gênero como categoria abre caminhos para entendermos melhor as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Gênero é abordado como elemento constitutivo das relações sociais e como forma básica de representar relações de poder.

Ao trabalhar as questões de gênero, é necessário estarmos atentos aos aspectos relacionados ao sexo, sexualidade, raça/etnia, classe social e à orientação sexual. Nesse sentido, estudar a categoria gênero nos possibilita ter um olhar mais atento para as questões que consolidam diferenças de valor entre homens e mulheres e que acabam por gerar desigualdades. Scott (1998) definiu gênero como um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Nesse sentido, a escola precisa refletir sobre a diversidade, as diferenças e preconceitos de gênero. E, para avançamos nessa questão é necessário termos clareza sobre a concepção de currículo que orienta a prática pedagógica escolar, pois existe uma estreita relação entre como a escola olha e lida com a diversidade e a concepção de educação que orienta as práticas educativas escolares.

A inserção da temática da diversidade nos currículos escolares implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais, e ter um posicionamento contra os processos de dominação e colonização. “Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político” (GOMES, 2007, p. 26). Deve-se, portanto reconhecer que as políticas educativas se materializam por meio de reformas políticas, programas educacionais, planos de educação, ações e projetos educativos.

De tal modo, o debate público sobre a diversidade dos termos igualdade de gênero e orientação sexual nos Planos de Educação das esferas nacional, estadual e municipal, tem recebido destaque a deliberação do Congresso Nacional para exclusão de trechos do inciso III, artigo 2º, que definia como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com destaque na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. A bancada religiosa intensificou uma luta contra o que eles chamam de “ideologia de gênero”, com o discurso de que tal ideologia, tem como desígnio “apagar” as diferenças entre homens e mulheres, doutrinando crianças e jovens segundo uma indefinição identitária que desconsidera a evidência biológica.

A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil.

Esse retrocesso a partir de uma onda conservadora que faz uma leitura do reconhecimento da diversidade como uma ameaça à sociedade, a família e as crianças, é, portanto, um movimento contrário as políticas públicas educacionais que sinalizaram para o reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade.

Considerações finais

As políticas de governo no Brasil de combate aos preconceitos e promoção da igualdade de gênero, sobretudo para a educação, iniciada nos anos 1990 no governo FHC, ganharam destaque nos governos petistas. Apesar disso, sempre estiveram comprometidas com o capital, e a escola seguiu os seus pareceres por meio de seus currículos.

Apesar dos grandes avanços implementados durante o governo Lula. Frigotto (2011, p. 237) ressalta que “as forças sociais que conduziram ao poder o governo Lula

tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do processo societário, com consequências para todas as áreas". Tem início, a continuidade da política macroeconômica, um processo iniciado pela sociedade capitalista no Brasil, porém com novos olhares para a classe trabalhadora.

Contudo, foi durante o governo da presidente Dilma Rousseff que se começou a retroceder na consolidação das referidas políticas, a partir do conservadorismo da "bancada religiosa" no Congresso Nacional sob alegação governamental de que seria imprescindível manter a base de apoio do governo, em um complexo governo de coalizão. Nos pós Impeachment da presidente Dilma, considerado pelas forças progressista como o golpe de 2016, as políticas de cunho conservador se tornaram mais atuantes, retrocedendo nas políticas da diversidade e igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secad. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)*. Brasília, 2004.
- CARREIRA, Denise. *A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios*: Anais ANPED, São Luís, 2017.
- GAMBOA, Silvio Sanches. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. *O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas*. In: DOURADO (Org.) *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Belo Horizonte: Perspectiva, 2011.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOEHLECKE. Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.
- VIANNA, Claudia. *Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica*. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

SEXUALIDADE, HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO: AS INTERFERÊNCIAS DO PATRIARCADO NA EDUCAÇÃO

Maria Mary Ferreira

Introdução

O debate sobre sexualidade e gênero, no atual contexto, é bastante pertinente dado a crise no Brasil, crise esta que reflete a onda conservadora instaurada no país após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Os vários tipos de cerceamento que tentam impor às universidades e às escolas são preocupantes. O mais recente foi a medida disciplinar proposta pelo Ministro da Educação ao Ministério Público, tentando impedir que a Universidade de Brasília realizasse o Curso: O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil, interferindo na autonomia universitária. Outra violência é a Reforma da Educação proposta pelo governo Temer que fere a Constituição Federal, intervindo nos conteúdos e autoridade do professor.

A onda conservadora que se instaurou no país, cerceando o direito à liberdade de expressão, atinge o ambiente escolar e universitário atingindo principalmente as mulheres, visto que estão mais sujeitas à hostilidade, em grande parte praticada pelos homens que se prevalecem da força física e da cultura patriarcal que pesa sobre os mesmos. Essa violência, na maioria das vezes, se expressa de forma sutil, quase invisível e atinge, em grande, parte as meninas, na individualidade e repressão à sexualidade.

A desvalorização das mulheres e meninas nos ambientes escolares e universitários é fato que preocupa a sociedade, notadamente professores e pesquisadores buscam respostas para reprimir esse fenômeno. Essa desvalorização se explica, em grande parte, através do conceito de patriarcado, cujos valores são ensinados e transmitidos ao longo da história e na negação às mulheres de sua condição de sujeito político.

O conceito de patriarcado possibilita compreender como foi naturalizado os processos de submissão das mulheres tendo como princípio o exercício do poder e dominação dos homens sobre elas. Para Pateman (1983), é um conceito estratégico posto que se refere especificamente à sujeição da mulher e ao fato de todos os homens terem direitos políticos, por serem homens. Enquanto à mulher foi negado, durante séculos, o direito e a condição de sujeito e cidadã em virtude de sua condição de ser mulher. Desse modo, o conceito de patriarcado é visto como um sistema de dominação e exploração das mulheres pelos homens que parte do controle sobre sua sexualidade, perpassando os espaços públicos e privados a partir das estruturas de poder que coisificam a mulher, anulando sua importância no contexto social e político.

Uma das razões pela qual a dominação e a subordinação patriarcal têm sido pouco estudadas e tem recebido pouca atenção da academia, a exceção das pesquisadoras feministas, se dá em virtude de ser um tema que mexe com a questão do contrato social, do casamento e das relações matrimoniais. Pateman (1993, p. 21) considera que o casamento é um tipo de contrato sexual, ou seja, “é o meio pelo qual os homens transformam seu direito natural sobre as mulheres na segurança do direito patriarcal civil”.

Ao fazer analogia entre a relação de exploração do capitalista sobre os trabalhadores e os maridos sobre as esposas Pateman (1993, p. 18) enfatiza que essa exploração se dá porque “[...] trabalhadores e esposas constituem-se em subordinados através do contrato de trabalho e do contrato de casamento”. Desse modo, a autora explicita de forma crítica as relações de arbítrio de poder que acontecem dentro do ambiente familiar cujo reflexo é visível na incidência de violência doméstica, por exemplo, fato que evidencia a separação entre público e privado e se introjetam nos espaços públicos, naturalizando a exclusão das mulheres, como demonstram os dados de sub-representação de mulheres na política e explicam, em grande parte, a repressão sobre a sexualidade das meninas e mulheres.

A proposta desse artigo é discutir os processos de submissão das mulheres a partir da repressão da sexualidade e do confinamento ao mundo privado. Discutimos através do pensamento de Michelle Perrot como foi negada às mulheres a presença na história e, desse modo, sua condição de sujeito. No segundo momento do texto, apresentamos uma reflexão sobre gênero e patriarcado a partir de Hellelith Saffiotti, Carole Pateman e Simone de Beauvoir enfatizando como essas duas categorias, refletidas no pensamento das citadas autoras, são estratégicas para compreender os processos de submissão e opressão das mulheres e as dificuldades que aquelas enfrentam para romper com os determinismos biológicos. No último item, apresentamos um debate no campo da educação abordando como essa e a sexualidade podem se constituir como projetos libertários para as mulheres, a partir das escolas e universidades.

História das mulheres e a transgressão sexual: corpo feminino e as agruras do patriarcado

A história das mulheres somente passou a ser escrita em finais do Século XX. Durante séculos as mulheres foram silenciadas, confinadas pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamentos que lhes determinavam papéis subalternos impedindo-as de falar em público. O lugar destinado às mulheres na história da humanidade é o lugar da obscuridade, da reprodução, é como se estivessem sempre fora do tempo, fora do lugar, sob o véu ou burca, longe dos acontecimentos, fora da história. O silêncio marca a passagem no tempo, é nele que se identificam as mulheres, quase sempre em posições secundárias, subalternas e subordinadas, lugar que lhes convém. “Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar lágrimas correrem como água de uma inesgotável dor” (PERROT, 2005, p.9).

Esses fatos, tão bem retratados nos estudos das historiadoras feministas a exemplo de Michele Perrot e Margareth Rago, que retiraram as mulheres da invisibilidade, podem nos causar algum espanto hoje e poderíamos dizer: como silenciadas? As mulheres estão sempre falando, sempre tagarelando. Aparentemente isso é verdade, nos recorda Perrot (2005), porém, a fala pública das mulheres é uma inovação do Século XIX, ainda que em locais até então proibidos, ou pouco familiares, enfatiza a autora, mas é bom lembrar que durante séculos permaneceram mudas. Em

muitos lugares lhes foram proibidos o acesso à educação e aos lugares públicos. A proibição imputada às mulheres, ao longo dos séculos, reflete-se nos dias atuais quando se constata a igreja e a política como santuários que ainda permanecem destinados aos homens, onde exercem poder e brilho nos discursos das tribunas e nas homilias no púlpito das igrejas.

Ao analisar esses fatos e trazendo-os para a história da educação no Brasil, observamos a partir dos estudos de Almeida (2009) que o processo de interdição das mulheres foi marcado por cerceamentos que as intimidava assim como interditava o direito e exercício livre da profissão de professora e da sua sexualidade. No contrato de trabalho assinado para ingressar na carreira de normalista, (modelo apresentado a seguir) estava descrito: Não fumar, não beber, não usar maquilagem, não usar saias a menos de um palmo do joelho, não sair de casa à noite e não se casar. Esses eram alguns dos termos exigidos no documento para ser professora em São Paulo em 1923, modelo seguido em quase todos os estados da Federação.

Exemplo de modelo de contrato de trabalho de professoras no ano de 1923.

A professora, senhorita....., por meio deste contrato de trabalho fica obrigada a:

1. Ministrar aulas na Escola.....durante o tempo de vigência do contrato de trabalho.
2. Comportar-se com decoro e vestir-se com modéstia e asseio.
3. Não sair de casa no período entre 18 horas da tarde e 6 horas da manhã.
4. Não passear em sorveterias do centro da cidade.
5. Não sair de carro ou automóvel em companhia de homens, a não ser seus pais e irmãos.
6. Não usar saias e vestidos a menos de um palmo do tornozelo.
7. Não fumar, não beber uísque, vinho e cerveja.
8. Não usar maquilagem e tingir o cabelo.
9. Não usar palavras impróprias que ofendam sua pessoa e sua profissão.
10. Limpar a sala de aula antes dos alunos chegarem.
11. Cuidar da limpeza, da higiene e da moralidade da sua sala de aula. O não cumprimento das obrigações acima implicará na sua demissão imediata e justa.

Fonte: Almeida (2009, p. 144)

Esse modelo de contrato reflete muito bem o tipo de cerceamento e confinamento que as mulheres eram submetidas para exercer o magistério, assim como outras profissões. É certo que, após a conquista do voto e a entrada nas universidades, a vida das brasileiras se alterou, substancialmente. As mulheres passaram a ter maior reconhecimento e liberdade, porém, segundo Almeida (2009, p. 145):

Mesmo com as inovações trazidas pelos missionários protestantes, essa mentalidade tinha a força das tradições longamente herdadas e não mudaria tão facilmente. Quando, pelas mudanças sociais, as classes mistas se tornaram uma realidade nas escolas públicas brasileiras, a maioria dos colégios católicos da época continuou com a tradição de educar os sexos em separado.

Mas, as mulheres resistiam, lutavam e transgrediam essas injunções. Os exemplos de rebeldia enchem páginas dos jornais e revistas do Século XIX e XX mostram os

descontentamentos das mulheres, como se observa claramente nos Jornais brasileiros: “Jornal das Senhoras, Bello Sexo, A Mulher e O Sexo Feminino, que com o advento da República, seria rebatizado de O Quinze de Novembro do Sexo Feminino, entre outros”. (TAPIOCA NETO, 2015 online).



Fonte: Tapioca Neto (2015, on line)

Com essas iniciativas as mulheres conseguiam se esquivar do destino determinado e através dessas formas de exercício de fala e escrita conseguiam “[...] preencher os vazios do poder, as lacunas da História. Frequentemente, também, elas fizeram de seu silêncio uma arma” (PERROT, 2005, p.10).

O silêncio ao qual foram confinadas era, ao mesmo tempo, disciplinar, político, social e familiar, uma vez que seu sofrimento, dor e gritos das agressões sofridas diuturnamente eram abafados junto aos das crianças agredidas. Uma mulher decente não se queixa, não faz confidência, exceto ao seu confessor. “O pudor é sua virtude, o silêncio é sua honra, a ponto de se tornar uma segunda natureza. A impossibilidade de falar de si mesma acaba por abolir o seu próprio ser, ou ao menos, o que se pode saber dele”. (PERROT, 2005, p.11). Isso explica, em grande parte, as dificuldades das mulheres em denunciar algozes, opressões e violências sofridas no cotidiano dos lares, uma vez que as pressões que sofrem de várias formas, as tornam incapazes de reagir e impossibilitam-nas de expressar sua dor e sofrimento.

Qual a razão desse silêncio que as aniquila? Por que sua sexualidade é tão reprimida e controlada? As desigualdades construídas determinaram às mulheres um lugar de inferioridade em um mundo dominado pelos homens. São eles que decidem, mandam e determinam. Como explicar as dificuldades das mulheres em romper com este silêncio?

Para Perrot (2007, p.42) “a tragédia de ser mulher começa com o nascimento: a menina é menos desejada que os meninos. As famílias ao anunciar: é um menino”, é homem! Este se transforma, a partir de então, no centro, no universo da família. A ele são dadas todas as atenções. A partir desse simbolismo, inicia-se o calvário das mulheres, pois desde cedo são colocadas em segundo plano, passam a ser exploradas no trabalho doméstico, prematuramente. Nas famílias mais humildes são retiradas da escola precocemente, são mais vigiadas. Na adolescência sua virgindade é cobiçada, guardada como troféu. “É seu bem mais precioso, dizem as mães, às filhas”. Sua vagina é

escondida, se torna uma caixinha de segredo, um cofrinho, uma boceta, uma perseguida. Que deve ser preservada para o casamento.

A ideologia forjada em torno da virgindade das mulheres contribuiu para sua sacralização, fato que irá exigir comportamentos diferenciados para as meninas em relação aos meninos. Até meados do Século XX e, ainda hoje, em comunidades rurais, uma moça que tenha experiências sexuais antes do casamento é vista como fácil, puta, disponível, “caiu na vida”. Ou seja, perde o respeito da sociedade. Para Michelle Perrot o catolicismo é, em grande parte, responsável por esta situação uma vez que, ao forjar o papel de Maria, virgem mãe, transformou as mulheres “em símbolo de perfeição, pureza e abnegação”. (PERROT, 2007, p.42).

As mulheres aprendem desde cedo que o seu sexo deve ser protegido, guardado, preservado para depois ser possuído, são educadas para aceitarem passivamente as investidas dos homens, são educadas a não gemer, não gritar não manifestar prazer. Aos homens é ensinado a se apossarem das mulheres e até abusarem do seu corpo, são ensinados a tomar o corpo feminino como objeto de uso e de prazer. O hímen tem, nesta relação, uma importância grande, posto que represente a virgindade, o imaculado, a castidade, que sela o destino das mulheres e coroa o casamento.

Ao longo da história, o corpo das mulheres tem sido objeto de disciplina, normatização e controle social. Os estudos de Foucault sobre a história da sexualidade na sociedade capitalista demonstram o quanto esta foi repressora, principalmente para as mulheres que, reprimidas desde a tenra idade, tem dificuldade em exercer a sexualidade com plenitude. Seus medos, pudores e proibições, funcionam como impedimentos de vivenciarem a inteireza do prazer e do corpo e, consequentemente, ter uma vida livre, ativa e feliz.

Durante muito tempo o prazer foi negado às mulheres, estudos como o realizado por Sheron Hite, nas décadas de sessenta e setenta, desvenda e desmistifica a sexualidade e o prazer feminino ao estudar o comportamento sexual das americanas e constatar, a partir das falas das entrevistadas, maior realização sexual através da masturbação clitoriana. Esse relatório causou bastante polêmica em vários países, pois, até então, havia uma crença sobre o prazer vaginal e muitas mulheres em seus depoimentos declararam que não tinham prazer com a penetração. Esse estudo, cujos resultados foram apropriados pelos movimentos feminista, oportunizou um debate público sobre a sexualidade feminina e demonstrou o quanto o corpo feminino é desconhecido pelos homens e pelas mulheres, por esta razão, muitos homens não conseguem acompanhar os ritmos das mulheres e estas por sua vez, não conseguem expressar sua necessidade e desejos sexuais, a timidez e a repressão sexual impede-as de expor seus desejos, fantasias. A partir deste relatório, o orgasmo feminino deixou de ser um mito e passou a ser buscado com mais veemência pelas mulheres, passando a exigir mais de seus parceiros.

Sexo e sexualidade têm sido temas tabus, principalmente para as mulheres, contribui para o isso o fato daquelas serem as responsáveis pela concepção e contracepção e, ainda em virtude das exigências da sociedade patriarcal, que concentrou o poder nos homens. São eles os senhores, “os donos” das mulheres, seus desejos, inclusive os sexuais, são ordens. Para Dimen (1997, p. 46): “Não apenas a sexualidade,

mas todas as manifestações do desejo são influenciadas pelo gênero e, desta forma, as raízes do desejo, ele mesmo fonte da experiência pessoal, são escalonados em hierarquias".

Se considerarmos o fato de que as relações de gênero se estruturam em relações de poder, é, portanto, compreensível, que as mulheres tenham dificuldade de exercer plenamente sua sexualidade em relações marcadas pelo medo, pela imposição.

No patriarcado, o gênero denota uma estrutura de poder político, disfarçada em sistema de diferença natural. Fulcro invisível do mito da horda primitiva, ele constrói, com base em dados biológicos altamente variáveis e interpretativos a diferença anatômica entre os sexos. Assim, organizado como sustentáculo do patriarcado, o gênero é o modo pelo qual a consciência do ser e consequente senso do próprio poder são mais imediatamente vivenciados. (DIMEN, 1997, p. 46).

Gênero e Patriarcado: como essas categorias explicam a opressão e subordinação das mulheres

A categoria gênero, fruto de estudos no campo das ciências humanas e sociais, busca explicar e compreender como se constroem e se naturalizam os processos de dominação em que as mulheres são as maiores vítimas. Para Scott o gênero é:

[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um caminho único. (SCOTT, 1991, p. 19-20).

Através da dinâmica desse processo é possível compreender os mecanismos de reprodução e dominação que são inúmeros e se traduzem de diversas formas, como, por exemplo, na educação das meninas, quando orientadas para o mundo doméstico e conduzidas para as atividades de arrumar, lavar, passar e costurar. Essa forma de educação, denominada educação diferenciada, produz meninas submissas, dóceis e obedientes, e meninos com capacidade de dominar, determinar, ter autoridade e, muitas vezes, ser autoritário (FERREIRA, 2010).

A importância da categoria para entender as relações sociais entre homens e mulheres é estratégica, uma vez que o gênero permite contestar a naturalização da diferença sexual ao mesmo tempo em que rompe com as visões androcêntricas que valorizam o masculino em detrimento do feminino. Butler considera que é uma categoria:

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é um destino, a destruição entre o sexo e gênero, atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológico, o gênero é culturalmente construtivo: consequentemente não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2015, p.26).

Essa categoria nos permite compreender como a construção das sociedades ao longo dos séculos determinou às mulheres lugares do isolamento e servidão. Pensar sob

a ótica do gênero é pensar que o mundo é dividido: de um lado as mulheres e de outro, os homens. Se o conceito de classe social nos permite entender as desigualdades que se fundamentam nas relações permeadas pelo dinheiro/capital, o conceito de gênero nos abre os olhos para evidenciar que além da divisão de classe social, da separação e segregação da raça e etnia, temos também a divisão da sociedade pelo gênero.

É, também, uma categoria que deve ser articulada a partir do estabelecimento de relações, assim podemos compreender que as mulheres são desiguais em relação aos homens, que tem menos poder em relação àqueles. É uma categoria relacional, explica através de um conjunto de fatores, entre os quais os normativos, que determina poder ao masculino em detrimento do feminino. Gênero, portanto, é a construção social da supremacia masculina que exige e se fortalece através da subordinação das mulheres. (SAFFIOTI, 2009). Ainda sobre a categoria gênero, Saffioti (2004, p.111) enfatiza:

[...] gênero não é tão-somente uma categoria analítica, mas também uma categoria histórica, de outra, sua dimensão adjetiva exige sim uma inflexão do pensamento, que pode perfeitamente se fazer presente também nos estudos sobre mulher. [...] A história das mulheres ganha muito com investigações deste tipo.

Para Scott (1996), a categoria gênero nos permite perceber como as relações de gênero estão impregnadas nas instituições, entre as quais os partidos políticos, as igrejas, os legislativos e o judiciário, que se transformaram em sustentáculos do modelo patriarcal, elevando a figura masculina à condição de decidir sobre os destinos das mulheres, excluindo-as dos processos históricos e das representações sociais. A esse respeito, Nunes (2007, p. 54) salienta que:

A ideologia de gênero, com fundamento patriarcal, difunde modelos distintos para homens e mulheres na vida social e nas relações conjugais. Nestas últimas, vigora a ideia de complementariedade de papéis, que alimenta a desigualdade, ao conferir ao parceiro masculino maior poder, a responsabilidade pelas decisões, a participação no espaço público. Ele comanda, ela obedece.

Diálogos sobre Patriarcado: Beauvoir, Pateman e Saffiotti

O conceito de patriarcado permite compreender a sujeição das mulheres e sua situação de permanente subalternidade, conforme é visto nos indicadores de violência, cargos eletivos e salários desiguais. A sociedade patriarcal, no atual contexto, se fortalece na sociedade capitalista, ao explorar o corpo da mulher, vendendo-o como mercadoria e se valer da força de trabalho feminina, criando relações desiguais e hierárquicas que reforçam a subalternidade das mulheres. É um sistema de poder análogo ao escravismo, observa Carole Pateman (1988) se sustenta na dominação do homem que se sobrepõe à mulher, fundamenta-se na autoridade do pai, visto como provedor. Segundo Aguiar (2000) é um sistema que contrasta o capitalismo, dado ser um processo de racionalização, resultante do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, amparado através de normas abstratas e impersonais. “Essas normas estabelecem que a pessoa no poder possui autoridade legítima para ação em determinadas circunstâncias. No sistema patriarcal, a autoridade é garantida pela sujeição pessoal”. (AGUIAR, 2000, não paginado)

Beauvoir, em seu histórico *O segundo sexo*, reflete a inferiorização das mulheres e a divisão desigual no mundo a partir da economia e da política. Seu pensamento cabe perfeitamente no atual contexto quando se analisa o golpe jurídico midiático que interditou a democracia no Brasil com o impeachment de Dilma Rousseff.

Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam, na indústria, na política, maior número de lugares e os postos mais importantes. [...] No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens (BEAUVIOR, 1986, p.19).

Embora as reflexões de Beauvoir datem nos anos quarenta do Século XX, cabe perfeitamente analisar o momento vivido no Brasil e todo o processo que culminou com o golpe que destituiu a presidente Dilma. Essa situação no Brasil evidencia que o mundo pertence aos homens, quando as mulheres ousam transpor os espaços que lhe foram determinados, são rechaçadas, desqualificadas expostas para que “aprendam qual é o seu lugar”. E o lugar que lhe é permitido são via de regra os lugares do privado.

O conceito de patriarcado explica os processos de exclusão e dominação das mulheres na sociedade e permite compreender como a diferença sexual tem sido convertida em diferença política para naturalizar a sujeição das mulheres. Desse modo, Saffioti (2004, p. 132-133) propõe:

O uso simultâneo dos conceitos de gênero e patriarcado, já que um é genérico e o outro específico dos últimos seis ou sete milênios, o primeiro cobrindo toda a história e o segundo qualificando o primeiro ou, por economia, simplesmente a expressão patriarcado mitigado ou ainda, meramente patriarcado.

A articulação entre os dois conceitos possibilita apreender como os homens constroem suas relações de domínio sobre as mulheres à medida que se representam acima das mesmas, anulando suas iniciativas, coisificando e desvalorizando suas singularidades. Para Beauvoir (1986, p.13).

O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocabulário vir o sentido geral da palavra *homo*. A mulher aparece como negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade.

As ideias expressas por Beauvoir (1986) permitem compreender o processo de impedimento da presidenta coordenado por homens que sempre dominaram o cenário político brasileiro. São homens que representam a elite conservadora que não concebem as mulheres como sujeito político. A obra de Beauvoir se transformou em um dos pilares da luta feminista ao trazer para a sociedade um conjunto de questões ainda bastante atuais: o casamento como instituição, a maternidade como destino obrigatório, atacando o amor livre de preconceitos, o prazer como direito, ao mesmo tempo em que condenou a opressão feminina e suas diferentes formas de subjugação.

É através da lógica dominante do patriarcado que os homens estabelecem sobre as mulheres as relações do dever, da obediência e da submissão. Essa lógica circula no

ambiente doméstico e o extrapola para os espaços públicos, passando a compor regras que conduzem a ação dos homens a partir de diretrizes e comportamentos frutos da educação de gênero enaltecedo a agressividade masculina e reforçando a docilidade feminina, deixando marcas profundas nas atitudes de homens e mulheres.

Dessa forma, observa-se que, quando esta lógica de alguma forma é alterada pela mulher, o homem pode vir a reagir com situações extremas de violência – fato comum na maioria das denúncias de violência doméstica que chegam às delegacias da mulher. Assim, os conceitos de gênero e patriarcado são estratégicos para compreender a educação de gênero e as dificuldades de se pensar um projeto que envolva, ao mesmo tempo, educação e sexualidade no sentido de desmistificar os tabus largamente difundidos na sociedade e em especial nas escolas.

Educação e Sexualidade: a escola como espaço de construção de novas linguagens

Os tempos obscuros que se vive hoje no Brasil exigem que o espaço escolar, assim como o espaço universitário, seja pensado como espaços de liberdade onde alunos/as e professores/as possam se sentir pertencentes a esse espaço, incluindo os elementos que lhes favoreça a apropriação dos processos construídos/desconstruídos/reconstruídos do ponto de vista dos valores afirmativos a uma pluralidade cultural e étnica.

Para tanto, é importante pensar uma pedagogia que reconheça e considere os/as alunos/as na sua historicidade, diversidade, na valorização das diferenças, superando dessa forma os conceitos essencialistas e os tratando como categorias socialmente construídas no decorrer dos discursos históricos.

O desafio de repensar a sexualidade como algo da natureza do corpo livre, expressão do desejo e do prazer é uma particularidade que todo ser humano experimenta dada suas necessidades de manifestar seu desejo e prazer. Não necessariamente associados à relação sexual, mas a um momento de satisfação pessoal ou coletiva independente do ato sexual. A sexualidade é um momento de liberdade que se manifesta seja de forma física, seja individualmente ou compartilhada com o outro através do sexo. É comum confundir o conceito de sexualidade com o de sexo e imaginar que o termo denota apenas esse momento da vida do ser humano. Muitas vezes também se confunde o momento em que a sexualidade se manifesta na vida dos homens e mulheres, ou que a sexualidade é algo que se vivencia apenas a dois.

Porque tem sido difícil discutir e exercer a sexualidade? Porque continua sendo um tabu, onde cada vez mais se interdita esse tipo de debate? Porque vivemos em uma sociedade repressora, que adotou comportamentos fundamentados em uma sociedade medieval.

A sociedade capitalista que vivemos criou modelos e escravizou o corpo, principalmente o corpo feminino, transformando-o em mercadoria. É uma sociedade que, por um lado reprime e por outro, libera e favorece comportamentos desviantes. Vejam o caso da pedofilia, estupros, da violência contra meninas e mulheres no contexto escolar e universidades.

Os fatos recentes, através dos quais a violência invadiu as universidades apresentando índices cada vez mais assustadores, obriga a criar e repensar novas

pedagogias que interfiram na lógica conservadora de uma sociedade cada vez mais patriarcal e mercadológica.

Nesta sociedade são as mulheres que sofrem de forma mais direta os resquícios destes tempos sombrios: violências, assédios, estupros, são em geral resultante de uma sociedade que ainda não aprendeu a lidar com as diferenças, não soube construir um projeto de igualdade onde as mulheres possam viver mais livremente a sexualidade e os homens possam respeitar os desejos e individualidades das mulheres.

Além disso, a descoberta da sexualidade ainda hoje é coberta de mistérios para grande parte dos jovens, tendo em vista o nível de informações que lhes são negadas e a pobreza dos debates para desmitificar tabus construídos historicamente. Por esta razão, nós professores devemos nos alimentar de conhecimento e estratégias pedagógicas que possam desculturalizar a sexualidade construindo debates que levem as/os alunos/as a um processo reflexivo sobre o corpo, sobre o desejo manifestado de forma libertária. Tratar essa questão dentro da escola e da universidade é uma necessidade, ajuda a aproximar professores e alunos e a estabelecer relações de confiança desde que essas problemáticas sejam tratadas numa perspectiva crítica que valorize as identidades de gênero e respeite as diferenças.

Algumas reflexões conclusivas

As mulheres, assim como os negros e pobres, por longo tempo foram ocultadas pela História. Somente nos anos setenta do Século XX a partir dos esforços das historiadoras feministas foi sendo desvendada a história das mulheres, de suas opressões, de seus desassossegos, de seus sofrimentos. Os documentos, os livros e os romances situaram as mulheres ao espaço doméstico, confinadas entre fogão, panelas e cuidados com as crianças.

A existência das mulheres esteve quase sempre ligada à família, ao casamento, à igreja, aos doentes. A literatura as retratou como santa e puta, como linda e bruxa. O certo é que os escritos das mulheres durante séculos foram proibidos, assim como sua fala pública. “Mulheres em público estão sempre deslocadas”, dizia Pitágoras. As proibições e interdições impostas às mulheres se explicam pela cultura patriarcal que foi sendo transmitida ao longo dos séculos negando a elas condição de sujeito e a cidadania. O patriarcado se reforçou e se materializou na vida das mulheres “[...] através do casamento, da divisão sexual do trabalho nas relações políticas, enfim nos espaços sociais nos quais deveria, por princípio contratual, haver igualdade entre os homens e as mulheres”. (FERREIRA; DIAS; PINTO, et al. 2016, p. 29)

Somente em meados do Século XX a literatura feminina, suas cartas, diários íntimos, diários escolares, fragmentos da memória, entre outros, passaram a despertar interesse e a circular com mais fluidez.

A invisibilidade é rompida pelas pesquisadoras feministas que contribuíram e contribuem para desvendar a real história das mulheres. Para Almeida (20014, p. 348):

Nessa História, a abordagem dos estudos de gênero da crítica teórica feminista revela sua factibilidade e permite um redimensionamento para se proceder à revisão histórica, na construção e desconstrução dos percursos femininos e seu protagonismo no cenário da História. Para isso, pode-se lançar mão das fontes

do cotidiano, o que também não se revela uma tarefa fácil. A História das Mulheres tem a seu favor esses fragmentos, os retalhos do cotidiano, para fazer emergir a presença feminina, que se diluiu na história oficial. Mesmo parcial, não deixa de ser um começo.

Assim como lhes foi negada sua presença na história, sua sexualidade também foi controlada, vigiada, proibida. A inquisição marca de forma trágica a interferência da igreja católica na sexualidade das mulheres, ao tratá-las como bruxas e as levarem-nas para a fogueira, negando seus conhecimentos ancestrais e seus saberes. A repressão sexual imputada às mulheres contribuiu para o cerceamento de sua liberdade.

Pensar a sexualidade é pensar uma sociedade livre. Uma sexualidade reprimida causa neuroses e, consequentemente, se torna uma sociedade doente. A normatividade imposta pela sociedade capitalista produziu seres oprimidos e opressores, tendo como maior vítima a mulher. Por esta razão urge pensar projetos que criem espaço para que as mulheres possam viver sua sexualidade de forma livre a partir de suas próprias escolhas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. *Soc. estado.* v.15, n.2 Brasília, jun./dez. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922000000200006> Acesso em 21 fevereiro 2018

ALMEIDA, Jane Soares de. Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a11.pdf>. Acesso em 21 fevereiro 2018

_____. Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950).

Dimensões, v. 33, p. 336-359, 2014. Disponível em <
<file:///C:/Users/mmuh/Downloads/9109-22433-1-SM.pdf>>. Acesso em 23 fevereiro 2018

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BEAVOIR, Simone. *O segundo sexo*: fatos e mitos. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

DIMEN, Muriel. Poder, sexualidade e intimidade. In: JAGGUAR, Alison M; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Record, 1997. p.42-61.

FERREIRA, Maria Mary. *Os Bastidores da tribuna*: mulher, política e poder no Maranhão. São Luís EDUFMA, 2010.

FERREIRA, Maria Mary; DIAS, Marly de Jesus Sá; PINTO, Neuzeli Almeida. *Direitos iguais para sujeitos de direitos*: empoderamento de mulheres e combate a violência doméstica. São Luís: EDUFMA, 2016.

- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru (SP): EDUSC, 2005.
- RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: UNESP, 1995.p.81-91.
- ROCHA, Lourdes de Maria Leitão Nunes. *Casas abrigo: no enfrentamento da violência de gênero*. São Paulo: Veras, 2007. 254p.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.151p.
- _____. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. *Série Estudos e Ensaios Ciências Sociais. FLACSO- Brasil*. Jun./2009. 44p. Disponível
em:<http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffioti.pdf>. Acesso em 6 de fev.2018.
- TAPIOCA NETO, Renato Drummond. Transgressão feminina na imprensa brasileira: as jornalistas do século XIX. *Rainhas trágicas*. Nov. 2015. Disponível:
<https://rainhastragicas.com/2015/11/21/as-jornalistas-do-seculo-xix/>. Acesso em 22 fev./ 2018.

MULHERES E SEXUALIDADE NA HISTÓRIA E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DO SILÊNCIO ÀS MÚLTIPLAS VOZES

Tatiane da Silva Sales

A História escrita reflete quem fala e o local de onde fala, pois é situacional, acompanhando, dessa forma, as mudanças sociais e filosóficas que a rodeia. Desde o processo de organização ocidental da escrita da história podemos identificar que o trabalho filosófico de escrever seleciona a quem deve ceder a voz historiográfica e quem deve ser analisado como digno de nota.

Assim, por séculos a fio, diversas categorias não foram contempladas no papel de protagonistas dos feitos históricos porque não se acreditava no potencial das suas experiências, tendo como resultado, séculos de escritos históricos retrataram os mesmos agentes: homens brancos, heretossexuais e das classes sociais mais privilegiadas, com temáticas relacionadas à administração pública e aos interesses políticos e econômicos.

Gradativamente, sobretudo entre o fim do século XIX e início do XX, a escrita da história foi feita por um grupo de intelectuais que valorizava a interdisciplinaridade e promovia diversidade entre os objetos contemplados, dando início a um movimento em que tudo pode ser digno de História. Partindo de necessidades do cotidiano e conflitos vivenciados entre pessoas que detêm os meios de produção e aqueles que têm apenas a força de trabalho, o marxismo foi uma das correntes de pensamento que contribuiu para diversificar e ampliar a análise histórica sobre a sociedade. Fez isso refletindo sobre as contradições e condições de sobrevivência dentro da estrutura capitalista e, desta forma, identificou diversos grupos no processo dialético de organização econômica, contemplando, por exemplo, escravos, trabalhadores urbanos e rurais, entre outros.

O marxismo contribuiu para integrar as mulheres na produção e força de trabalho, mesmo quando estas não desenvolviam atividade remunerada, considerando o sistema de gênero importante componente do sistema capitalista. Para o marxismo, a invisibilidade das mulheres se deve ao fato de as mesmas serem vistas como, quase que exclusivamente, do âmbito privado, negando, assim, sua capacidade de participar da vida pública e, portanto, de gerar capital. Mesmo considerando as discussões de gênero uma questão secundária, o marxismo foi importante para dar visibilidade ao trabalho feminino.

O marxismo constituiu-se em outra corrente que assumiu posição significativa na historiografia. Majoritariamente, seus seguidores privilegiaram as contradições de classe, considerando secundárias as questões étnicas, assim como a problemática que opõe homens e mulheres. Essa se ressolveria com o fim da contradição principal: a instauração da sociedade sem classes. Não se justificava, portanto, uma atenção especial do/a historiador/a para a questão feminina (PEDRO; SOIHET, 2007, p. 284).

Já no início do século XX, um movimento que, posteriormente, vai se mostrar muito mais amplo, foi iniciado sob a gênese de um grupo de historiadores franceses em torno da publicação da Revista dos Annales (1929). Com caráter inédito, a escrita da

história ocidental dá os primeiros passos para ampliar a noção conceitual de fontes históricas, ampliação da noção de agentes históricos e por consequência das temáticas a serem incluídas, pois seria, praticamente, impossível pensar numa história que saísse das mesmas experiências de política, economia e grupos privilegiados e que não promovesse uma revisão do ato historiográfico.

Ao longo do século XX, o que ficou conhecido como grupo dos *Annales* passou por mudanças expressivas de várias gerações, mantendo a posição de ‘nova’ História diante dos escritos do positivismo. Dentre as maiores contribuições do movimento dos *Annales* é possível destacar o caráter da multiplicidade do que é História e seus objetos de estudo. Assim:

[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. ‘Tudo tem uma história’ [...] tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante passado. Daí a expressão ‘história total’, tão cara aos historiadores dos *Annales*. A primeira metade do século testemunhou a ascensão da história das ideias. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...], a feminilidade [...], a leitura [...], a fala e até mesmo o silêncio (BURKE, 1992, p. 11).

Durante séculos, a invisibilidade das mulheres na história era uma constante, elas existiam na história, no entanto, os aportes e tipos de conteúdo que as citavam não eram considerados fontes pelos historiadores, cronistas, literatos e etc. A história foi uma das disciplinas que mais tarde fez uso da categoria “mulheres”. Esses movimentos na historiografia destacam-se desde as mudanças, já citadas, pela escola dos *Annales*, no início do século XX, atravessando por propostas de outras gerações, até a História das Mentalidades, História Cultural e contribuições da interdisciplinaridade.

Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo igualmente contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental (PEDRO; SOIHET, 2007, p. 284).

Como destacado no trecho citado acima, durante séculos, a escrita/pesquisa da história foi feita utilizando uma linguagem tida como universal, as diferenças não eram pormenorizadas e uma categoria homogênea fazia crer que, de fato, se tratava de uma história universal, apenas com a revisão da historiografia é que gradativamente muitas diferenciações foram ganhando rosto e espaço nos escritos históricos. Este processo foi e é um campo de constante análise, sendo palco de constantes revisões.

A presença feminina no escrito histórico acaba por ser um reflexo das mudanças pelas quais a história passou, com a chamada renovação historiográfica e a inserção de novos temas, novos debates e novas abordagens, mas, também, como resultado da luta de mulheres e do movimento feminista que promoveram notoriedade social e tornaram tais temas importantes politicamente.

No afã da ampliação das temáticas, tem-se uma produção histórica que passa a contemplar agentes antes a-históricos, dentre estes: os loucos, operários, as mulheres e outros, o foco do historiador já não é apenas os chefes de estado e afins, abre-se um amplo leque oportunidades outras para leituras da realidade.

Essa crise de identidade levou à procura de ‘outras histórias’, e, consequentemente, à ampliação do saber histórico, possibilitando uma abertura para a descoberta das mulheres e do gênero. [...] Por outro lado, a discussão dos paradigmas das ciências sociais levou, entre outros aspectos, ao questionamento das universidades, permitindo a descoberta do outro, da alteridade, dos excluídos da história e entre eles mais de 50% da população mundial – as mulheres (MATOS, 1997, p. 74).

Outrossim, a História Cultural abre referências para compreender as múltiplas linguagens de representação social, de pessoas ou instituições mediante práticas materiais e rituais, que antes “ignorados num enfoque marcado pelo caráter totalizante, tornam-se perceptíveis numa análise que capte o significado de sutilezas, possibilitando o desvendamento de processos de outra forma invisíveis” (PEDRO, 2007, p. 285).

Atualmente as mulheres estão estabelecidas nos escritos históricos, como protagonistas, agentes e escritoras do próprio caminho historiográfico, no entanto o processo até esta conquista não foi linear e nem despolitizado, muito menos fruto de um grupo masculino que passou a ‘incluir’ as mulheres na História. Pelo contrário, para romper com as formas tradicionais de perceber o passado foi necessário enfrentamento político de mulheres na academia, como aponta Scott.

A história deste campo não requer somente uma narrativa linear, mas um relato mais complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história. Embora a história das mulheres esteja certamente associada à emergência do feminismo, este não desapareceu, seja como uma presença na academia ou na sociedade em geral, ainda que os termos de sua organização e de sua existência tenham mudado (SCOTT, 1992, p. 65).

Esta autora critica o caminho linear que, usualmente, a historiografia das mulheres é apontada, defende que, mesmo com a inclusão conceitual do termo gênero (e a tentativa de afastar da posição militante que o feminismo acarretaria), boa parte do que é pensado na academia ainda está relacionado a um movimento político. Define que o termo ‘política’ tem vários significados, indo desde a atividade dirigida a governos ou autoridades até a compreensão de que são relações de poder mais gerais e suas estratégias para mantê-los, ou seja, para Scott essa afirmação de que os escritos das mulheres na academia foram feitos abandonando a política, à medida em que o termo gênero ganha espaço para poder dar legitimidade e conferir maior credibilidade aos estudos, não faz total sentido, pois o espaço da ciência é cercado de política.

A partir da década de 1970, estudos feitos por mulheres e acerca das mesmas, mantêm como pauta na produção acadêmica dois pontos de reflexão: primeiro, continuar enfatizando que as mulheres também estão presentes na História e também denunciando as opressões e explorações sofridas pelas mulheres ao longo do tempo. Conquanto, ao almejar este caráter de compensação, a história das mulheres ainda

parecia um adendo à história geral, um capítulo a mais na referência principal. Nesta década, pesquisadoras feministas estavam mais presentes nas universidades e puderam realizar pesquisas, monografias e reflexões que contemplassem as mulheres no contexto histórico e social. Como já enfatizado acima, a produção de tais pesquisadoras ainda tomava características de uma ciência complementar.

Em várias teses, historiadores chegaram a escrever um capítulo suplementar sobre as mulheres, numa espécie de generosa esmola com que se premiava o nascente movimento feminista. Agraciava, desta maneira, o feminismo, mas não a história das mulheres, e embora vigorasse uma confusão ardilosamente alimentada entre ambas era preciso separar o feminismo e sua história sobre as mulheres, por tratar-se de dois objetos em si (PRIORE, 1998, p. 221).

A escrita da história das mulheres era vista como coisa de ‘mulherzinha’ na academia, sendo rejeitada e até mesmo ridicularizada por ser associada à ideologia feminista. No entanto, apesar da importância do movimento para a abertura de estudos históricos, sociais e econômicos sobre as mulheres a escrita dessa história não pode ser mérito exclusivamente do feminismo, sendo também fruto de mudanças na forma de pensar a ciência em fins do século XX.

Fundada, pois, na constatação da negação e do esquecimento, a história da mulher emergiu e ganhou musculatura, a partir de 1970, atrelada à explosão do feminismo, articulada ao florescimento da antropologia e da história das mentalidades, bem como às novas aquisições da história social e às pesquisas, até então inéditas, sobre a memória popular (PRIORE, 1998, p. 220).

Em torno dos anos de 1980 e 1990, pesquisadoras acadêmicas tentaram ‘afastar’ a imagem da militância feminista para conferir mais seriedade aos trabalhos e, com isso, maior reconhecimento acadêmico. A escrita da história passa a ser influenciada por uma série de novas tendências com objetos e problematizações como: sexualidade, criminalidade, morte, alimentação, amor, etc. Aqui, no Brasil, uma das instituições que mais promoveu a pesquisa foi a Fundação Carlos Chagas, ao incentivar a produção bibliográfica e concursos de pesquisa, com bolsas da Fundação Ford, que também serviram para disseminar pesquisas na área de história das mulheres¹².

É então que a divulgação do conceito de gênero entra em cena, pois leva à compreensão de que gênero questiona a essência de ser mulher ou homem baseada na biologia e entende que tanto sexo, quanto o próprio corpo sofreriam com o discurso promovidos pelas inscrições culturais e seria, consequentemente, entendidas, representadas e divulgadas como algo natural. Assim, gênero se configura como uma leitura cultural construída através do físico, ou seja, seria a abordagem cultural sobre as marcas biológicas, contudo, as marcas biológicas também são culturais, afinal o sexo, assim como o gênero, é inventado. Dessa forma, não apenas gênero, mas também a sexualidade e o corpo devem ser pensados para além das concepções naturalizadas,

¹² A produção nacional, a partir da década de 1970, é fruto de pesquisas de pós-graduação nas instituições nacionais que começam a ganhar destaque onde boa parte das pesquisas se dedicam a interpretar a chamada ‘cultura brasileira’ e também buscam entender a historiografia brasileira como autêntica e que não se limitaria a ser réplica da historiografia europeia.

essenciais ou universais. Destarte, a concepção conceitual acarretada com o gênero propõe uma perspectiva relacional que trouxe importantes contribuições para a produção científica nas ciências sociais e humanas, como aponta Scott:

[...] uma vez que o gênero foi definido como relativo aos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia, assim como em levar em conta a mudança. A categoria de gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença. A política de identidade dos anos 80 trouxe à tona alegações múltiplas que desafiaram o significado unitário da categoria das ‘mulheres’. (SCOTT, 1992, p. 87).

O que se pode observar ao longo da história é que houve um silenciamento de realidades que pareciam não serem autorizadas para falar e agir, tomando como exemplo além das mulheres, a questão também da sexualidade, foram configurados com os “outros” ou os “excluídos da história” por intelectuais que ao longo dos tempos tiveram autoridade para elencar o que se deveria ouvir e discursar. Proíbe-se assim, a fala, a lembrança e a identificação. Destarte, Foucault (1977), por exemplo, aponta que a partir do século XVI nasce uma incitação política, econômica e técnica para falar de sexualidade, uma demarcação entre o lícito e o ilícito como uma forma de gerir aquilo que se propaga, e no caso da sexualidade reduzindo-a à função reprodutiva, heterossexual e adulta. Desta feita, como uma das instituições legitimadas e autorizadas para romper os silêncios estava/está a escola e todo o sistema educacional, sendo gerida e delimitada pelo discurso oficial e médico.

Assim como as mulheres, assuntos relativos à sexualidade foram renegados a um silenciamento histórico, constantemente suprimidos e negligenciados por grupos de liderança política, religiosa e escolar, por exemplo. Esse “não falar sobre”, operado no âmbito do discurso, fazia com que aquilo que não é falado, é como se não existisse e não tivesse corporeidade. Sendo assim, toda manifestação sexual que saísse da regra heteronormativa e não tivesse função reprodutora seria considerada anormal ou periférica.

A Igreja e o Estado têm mostrado um contínuo interesse no modo como nos comportamos ou como pensamos. Podemos observar, nos últimos dois séculos, a intervenção da medicina, da psicologia, do trabalho social, das escolas e outras instâncias, todas procurando nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais. As diferenças de classe e de raça complicam, ainda mais, o quadro. Mas, juntamente com isso, apareceram outras forças, acima de tudo o feminismo e os movimentos de reforma sexual de vários tipos, os quais têm resistido às diversas prescrições e definições. Os códigos e identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e “naturais”, têm sido frequentemente forjados nesse complexo processo de definição e autodefinição, tornando a sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna. (WEEKS, 2007, p. 42)

Levando em consideração as normas do discurso, é possível observar o quanto questões de gênero e sexualidade estão historicamente imbricadas na sociedade e suas instituições, dentre elas o ambiente educacional. No cotidiano escolar a sexualidade está muito frequente desde as formas com que se exigem comportamento de “moça” ou de

“rapaz”, até os manuais de conduta, as brincadeiras, as pichações de banheiros, dentre outras discriminações assumidas e veladas. Assim, a linguagem impõe desigualdades, hierarquizações e relações de poder, onde o “não-dito” na verdade diz muito sobre sujeitos que não “deveriam existir” e foram/são constantemente ocultados/as e negados/as do sistema educacional.

Justifica-se assim a importância do tratamento de questões relacionadas as relações de gênero e diversidade sexual durante o processo de ensino aprendizagem, pois a escola não pode mais simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar destas questões, cabe a ela se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os/as sujeitos envolvidos na educação. (NOGUEIRA, 2010, p. 16)

À medida em que a escola cada vez mais é vista como espaço múltiplo e que recebe uma diversidade de interlocutores nasce, juntamente à essa perspectiva, a noção de que é preciso ampliar as discussões com medidas e políticas públicas e educacionais que contemplem grupos até então marginalizados da educação. Os anos 2000, no Brasil, podem ser vistos como um marco para esta concepção pois foram palco de promoção e financiamento de políticas públicas sobre gênero e diversidade na educação. Algumas agências contribuíram fundamentalmente para isso como a criação, em 2003, da Secretaria de Política para as Mulheres (SPM) e da Secretaria de Política e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), com objetivos de promover e articular programas e ações para a diminuição das disparidades de gênero, raça e sexualidade.

A formulação de políticas educacionais também está fortemente associada a grupos da sociedade organizada e busca de diálogo constante com o Estado como, por exemplo, o Movimento de Mulheres, Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros e a contribuição de grupos de pesquisa e estudo, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Deve-se observar que este movimento se deu desde os anos de 1980/1990, culminando, dentre outros aspectos, na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trouxeram algumas inserções de temas como gênero e sexualidade na educação. Ainda que sob uma perspectiva de temática transversal, por meio dos eixos comuns a todas as disciplinas, a escola estava legitimada para tratar de tais questões.

A participação desses atores no próprio governo somou-se às pressões advindas das Conferências Nacionais, locais de produção e negociação de agendas políticas que, muitas vezes resultavam na criação de novas responsabilidades governamentais e de tentativas de introdução de diretrizes respeitosas à diversidade sexual, referência no campo do currículo; e na formação docente. (VIANNA, 2012, p. 134)

No entanto, é no governo Lula que se organizam novas institucionalidades, desde a criação das secretarias citadas acima até outras secretarias mais específicas ligadas ao Ministério da Educação como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD), criada em 2004¹³, com essa secretaria entrou para a agenda permanente do governo temas e questões até então excluídos, e dentre eles as mulheres, relações étnico raciais e a sexualidade. Dentre as diversas propostas de planos e políticas buscou-se uma educação inclusiva e não sexista como a oferta do curso de formação continuada docente “Gênero e Diversidade na Escola” ministrada por 38 universidades, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação entre os anos 2006 e 2012, oferecidos na modalidade de aperfeiçoamento e especialização. Outro exemplo de programa foi o “Brasil sem Homofobia”, cujo objetivo era combater a violência e discriminação contra sujeitos cuja orientação sexual não fosse a heterossexual.

Ainda no plano das políticas educacionais outra iniciativa importante foi o Plano Nacional de Educação (PNE – lei 10 172/2001) que estabelece objetivos e metas a serem alcançados na educação básica e superior. Em várias as metas estabelecidas pelo PNE é possível contemplar desde o livro didático até a formação de docentes nas licenciaturas e a inclusão e discussão de gênero e educação sexual articulados à questão de justiça e respeito mútuo, estavam presentes no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”. Com a proposta de um PNE mais objetivo, algumas questões foram retiradas do texto em 2014 (PNE – lei 13.005/2014), sendo as temáticas de gênero e sexualidade algumas das suprimidas.

Desta feita, é possível observar alguns importantes passos na política educacional brasileira, no sentido de legitimar os discursos e minimizar os impactos dos históricos silenciamentos às mulheres e à diversidade étnico-racial e sexual. No entanto tem-se percebido uma atual corrente de retrocesso, onde emerge um contexto permeado por resistências e novos desafios teóricos e práticos para elaboração de políticas públicas e educacionais que continuem rompendo esses históricos silêncios a que mulheres brancas, pobres, negras, lésbicas, mulheres trans, gays, transgêneros em geral dentre outros, foram submetidos e invisibilizados.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: Novas perspectivas*, São Paulo, Unesp, p. 07-38, 1992.
- CARRARA, Sérgio et al (org). *Gênero e Diversidade na Escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro, CEPESC, 2017.
- Foucault, Michel. História da Sexualidade: a vontade do saber, vol. 1, Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- MATOS, Maria Izilda S. de. Gênero e História: percursos e possibilidades. In: Mônica Raisa Schpun (Org.). *Gênero sem Fronteiras*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997, p. 73-92.

¹³ Em 2012 houve uma reconfiguração nesta secretaria com acréscimo da “inclusão” em suas competências, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.27, n. 54, p. 281-300, 2007.

PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora Unesp, 1992.

VIANNA, Claudia. Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas na Educação: um diálogo com a produção acadêmica. In: Revista *Pro-Posições*, Campinas, vol. 23, n. 02 (68), 2012, p. 127-143.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Constantina Xavier Filha - Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso (1990), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1998), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - FEUSP (2005) e realização de Pós-Doutorado pela Unicamp (2014/2015). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Campo Grande, atuando na Faculdade de Educação - FAED/Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (CPAN/UFMS). Atua na formação inicial e continuada de educadoras e educadores e em pesquisas nas seguintes áreas: educação sexual, educação para a sexualidade, estudos de gênero, sexualidades, gênero e educação, violências de gênero, violências contra crianças e adolescentes e relações pedagógicas. Líder/coordenadora do GEPSEX - Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero - CNPq/UFMS.

Diomar das Graças Motta - Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração do ensino de primeiro e segundo graus, pela Universidade Federal do Maranhão (1971); Mestrado em Educação com a dissertação Assistência Técnica e Rendimento Escolar pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas - RJ (1978); e Doutorado em Educação com a tese Mulheres Professoras na Política Educacional no Maranhão pela Universidade Federal Fluminense - RJ (2000). Atualmente é professora associada II, aposentada com atividade no PPGE- Programa de Pós- Graduação (Mestrado em Educação), na coordenação do GEMGe- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e História das Mulheres Professoras, atuando principalmente nos seguintes temas: Maranhão, Educação, História, Mulher e Feminismo.

Francilene Brito da Silva - Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011); Especialização em História da Arte e da Arquitetura pelo Instituto Camillo Filho (2006); Especialização em Teoria do Conhecimento pelo Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (2004) e Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí (2001). É Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí (UFPI) do Departamento de Artes. Tem experiência na área do Ensino da Arte e da Afrodescendência, com incursão recente aos estudos dos Cotidianos, da Afrodiáspora e da Estética Decolonial.

Francis Musa Boakari - Graduado em Ciências Sociais Sociologia - *University of Iowa* (1979), em Estudos Religiosos - *University of Ibadan* (1975). Mestrado em Psicologia da Educação - *University of Iowa* (1981) e doutorado em Sociologia da Educação - *University of Iowa*, Estados Unidos, (1983). Em 1995/96, na *Auburn University, Auburn*,

Alabama, também nos EU, completou o Pós-Doutoramento na Área da Educação para a Diversidade. De 1987 até 2004 (2002), foi Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais (DCS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Entre janeiro de 2002 até dezembro de 2008, foi do quadro permanente (selecionado internacionalmente) do *Interdisciplinary Ph.D. Program, International Education & Entrepreneurship (IE&E) Concentration, University of the Incarnate Word*, San Antonio, Texas, Estados Unidos. Desde janeiro de 2009, voltou como Professor Adjunto (re-)concursado, do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), Área de Sociologia, do Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Outras Sociologias Específicas, atuando principalmente com os seguintes temas: Cultura-História africana, afrodescendência e a diáspora; questões das Ações Afirmativas; Globalização; e Assistência international. Atuou em atividades de "apoderamento" de grupos de mulheres na Tanzânia e Zâmbia - 2004-2009. Revisor de artigos para: *Comparative Education Review*, Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - (ABPN), *Verbum Incarnatum: An Interdisciplinary Journal e Education Review: A Journal of Book Reviews* (on-line) e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Através de seu grupo *Garama-Pendembu Reconstruction Service Program* (GPRSP), tem concentrado os seus serviços comunitários e outros recursos à reconstrução de sua terra natal, Serra Leoa, depois da Guerra dos Diamantes, 1991-2001. Desde 2010, coordena o Grupo de Estudo RODA GRIÔ - Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro).

Ilma Fátima de Jesus - Possui Graduação em Letras - Português/Inglês pela Faculdade Medianeira (1982), Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela Universidade Federal do Maranhão (2011-2013) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2001). Atua como Coordenadora da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais no Núcleo do Currículo da Secretaria Adjunta de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Ocupou a partir de 2015, o cargo de Secretária Adjunta de Ensino na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Foi Coordenadora-Geral em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Ministério da Educação (Brasília-DF) (2012-2014). Foi coordenadora do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar - ensino fundamental na SEMED - São Luís. Supervisora escolar na Secretaria de Estado da Educação (2008-2012), atuou na Equipe de Educação das Relações Étnico-Raciais da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais/Secretaria Adjunta de Ensino. Professora de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação do Maranhão nomeada por concurso público em 2002. Atuou como professora da Faculdade Santa Fé nos cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação. Foi professora do curso de Pedagogia do Programa de Formação Professores para a Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA (PARFOR/MEC) 2011-2012. Atuou Coordenadora-Geral do Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão (2009-2012) e membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos de Educação dos Afro-brasileiros - CADARA do Ministério da

Educação (2009-2012). Coordenadora Executiva do Conselho Municipal das Populações Afrodescendentes de São Luís (MA) - COMAFRO (2004-2008), permanecendo como conselheira representante da Secretaria Municipal de Educação no período de 2004-2012. Coordenadora Nacional de Formação do Movimento Negro unificado - MNU (2009-2012), organização da qual é filiada desde 1984. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação das Relações Étnico-Raciais. Atuou como conselheira no Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (1985-1987) e Conselheira do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo (1988-1989). Pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, fez parte da comissão de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola 2011-2012 como representante do Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão na CADARA/MEC. Atua principalmente com história e cultura afro-brasileira e africana, literatura afro-brasileira, cultura e diversidade, gênero, currículo e diversidade, multiculturalismo, política e planejamento educacional, história da educação brasileira, sociologia da educação e prática pedagógica na Educação Básica.

Jónata Ferreira de Moura - Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2015); Linha de Pesquisa: Matemática, Culturas e Práticas Pedagógicas. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (2009). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2009) e em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2006). É docente da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA), atuando no curso de Pedagogia. É membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph). Atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, educação matemática, formação do professor que ensina matemática, relações de gênero e diversidade sexual.

Kelly Lislie Julio - Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É professora adjunta e coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/ Campus Imperatriz - MA (UFMA). Suas pesquisas estão relacionadas à educação no final do século XVIII e primeiras décadas do século XIX, sobretudo as estratégias femininas voltadas para o processo educativo de crianças e jovens. É membro do grupo de Pesquisa CEIbero, com sede na UFMG, em Belo Horizonte. Além disso, é coordenadora do grupo de pesquisa Práticas Educativas na América Portuguesa, sediado em Imperatriz – MA.

Maria Clareth Gonçalves Reis - Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Montes Claros, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, no Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL), Centro de Ciências do Homem (CCH). Atua ainda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) e coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI/UENF. É parecerista

ad hoc do GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Coordenadora Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/Capes). Coordenadora da Área Científica: Quilombo, Territorialidade e Saberes Emancipatórios da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico- Raciais; Educação Infantil; Identidade Negra; Educação Escolar Quilombola; Quilombos e Luta pela Terra. Educação Inclusiva; Arte e Educação.

Maria Mary Ferreira - Professora Associada do Departamento de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Biblioteconomia (1981); Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (1999) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (2006). Fez estágio doutoral na Universidade de Coimbra em Portugal. É autora dos livros: Vereadoras e Prefeitas: ação política e gênero (2015); Os Bastidores da Tribuna: mulher, política e poder no Maranhão (2010); As Caetanas vão a luta: feminismo e políticas públicas (2007). Tem experiência nas áreas de Sociologia e Biblioteconomia com ênfase em Gênero e Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher - política, mulher - relações de gênero, cidadania, mulher - poder e ainda políticas públicas, informação e poder, bibliotecas públicas e escolares. É fundadora do Grupo de Mulheres da Ilha. Membro da Coordenação Estadual do Fórum Maranhense de Mulheres. Atualmente faz Pós-doutorado na Universidade do Porto/Portugal com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

Raimunda Nonata da Silva Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Ciências Sociais e licenciada em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Adjunta do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe); Gênero, Sexualidade e Práticas Educativas (GESEPE) da UFMA e Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Gênero e Afrodescendência (Roda Griô/GEAFRO) da UFPI. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Como docente, atuou também nos Cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e no Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), do Programa Rede de Educação para a Diversidade/SECADI/MEC, oferecido pela UFMA, este último, objeto de estudo por ocasião do doutoramento. Na Educação Básica foi professora da Educação Infantil e coordenou o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) da Rede Municipal de Educação de São Luís. Seus estudos e pesquisas concentram-se na área da Educação, sobretudo, na formação docente e prática educativa interseccionados pelas relações de gênero, mulheres professoras, relações étnico-raciais, afrodescendência, educação a distância e tecnologia educacional, com ênfase nas diversidades interculturais e epistêmicas.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e em Supervisão Escolar. Professora Adjunta do Departamento de Educação I da UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relação de Gênero (GEMGe). Foi Coordenadora do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), do Programa Rede de Educação para a Diversidade/SECADI/MEC, ofertados pela UFMA. Os estudos e pesquisas desenvolvidos concentram-se na Formação e Práticas Educativas, especialmente sobre a Diversidade de Gênero e Sexual, Sexualidade e Educação Sexual.

Tatiane da Silva Sales - Professora da Universidade Federal do Maranhão, curso de Ciências Humanas, campus Codó. Doutora em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA). Pesquisa história da educação, relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade no âmbito escolar com ênfase para o ensino superior.

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa - É Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI). É Professora Assistente II do Curso de Pedagogia da UFPI/Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS). Desenvolve estudos e pesquisas com ênfase nos temas: Juventudes urbanas, Corpo, Gênero, Afrodescendência, Capoeira e Práticas Educativas-Culturais na cidade e na escola. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola (OBJUVE) e do Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAFRO), ambos da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Zeila Sousa de Albuquerque - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Cursou especialização em Metodologia do Ensino Superior – UFMA. Possui Pós-Graduação em Supervisão Escolar. É mestra em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação - UFMA. Pesquisadora sobre as Relações de Gênero. É Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Tem experiência em docência superior na Universidade Federal do Maranhão área de Educação e em Educação à Distância.