

Marla de Fátima de Andrade Ferreira  
Zoralde Santos Vieira  
Cândida Marla Santos Daltro Alves  
Organizadoras

# EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES, GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER





## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

### **Reitor**

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

### **Vice-Reitor**

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

### **Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gleide Magali Lemos Pinheiro

### **Diretora da Edições UESB**

Me. Manuella Lopes Cajaíba

### **Editor**

Yuri Chaves Souza Lima

## **COMITÊ EDITORIAL**

### **Presidente**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)

Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS 1)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sylvana Naomi Matsumoto (DFZ)

### **Representantes da Edições UESB**

Me. Manuella Lopes Cajaíba (Diretora)

Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

### **Produção Editorial**

#### **Normalização Técnica**

Jacinto Braz David Filho

#### **Revisão de linguagem**

Iasmin Moutinho Machado

#### **Editoração Eletrônica**

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

#### **Capa**

Arte Gráfica: Adrian Trajano de Almeida da Silva

Imagens obtidas em: <https://br.freepik.com/>

Publicado em: 09/04/2026.

Maria de Fátima de Andrade Ferreira  
Zoraide Santos Vieira  
Cândida Maria Santos Daltro Alves  
Organizadoras

# EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES, GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER



Vitória da Conquista – Bahia  
2026

Copyright © 2026 by Organizadoras.  
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.  
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais  
(Lei 9.610/98).

Livro selecionado conforme Edital UESB N.º 113/2023  
Publicação de livros técnico-científicos em formato digital (e-books)

---

E26

Educação, diversidades, gênero e violência contra a mulher. [recurso eletrônico].  
Org. Maria de Fátima de Andrade Ferreira; Zoraide Santos Vieira; Cândida  
Maria Santos Daltro Alves. — Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2026.

249 p.

ISBN 978-65-87106-95-3

E-book

1. Mulheres – Condições sociais. 2. Violência contra a mulher. 3. Discriminação  
de gênero na educação. I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. Vieira,  
Zoraide Santos. III. Alves, Cândida Maria Santos Daltro. IV. T.

CDD: 305.420981

---

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta — CRB 5/2134  
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira UESB  
Campus de Vitória da Conquista

**Editora filiada à:**

  
**Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias**

  
**ASOCIACIÓN DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA  
LATINA Y EL CARIBE**



**EDIÇÕES  
UESB**

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716  
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar  
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia  
Site: <https://edicoes.uesb.br/index.php/home> – E-mail: [edicoesuesb@uesb.edu.br](mailto:edicoesuesb@uesb.edu.br)

Dedicamos nossos sinceros agradecimentos

A todas as pessoas que transformam a sua vida numa verdadeira luta contra o racismo, o autoritarismo, a misoginia, o machismo e continuam lutando por uma verdadeira escola que resgata o tempo e o espaço no qual se aprende os princípios da postura sábia da humildade, do respeito, da coerência, da afetividade, da ternura, da educação que se realiza através do ato educativo, da convivência com a diversidade, com a felicidade humana de estar com o outro — o diferente.

*As organizadoras*

## **AGRADECIMENTOS**

Este livro é um dos resultados do projeto Rede de Pesquisa Discursos, Representação e Violência na Escola, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/FAPESB/CNPq. Seu objetivo é discutir as relações de gênero e suas interseções com raça/etnia, classe social e os desafios cotidianos no combate à violência contra a mulher. Trata-se, também, de um projeto que nos permite refletir sobre as relações étnico-raciais em suas interfaces com a violência na escola e contra a mulher, a construção da identidade masculina na infância, as desigualdades de gênero entre meninas e meninos na escola, mas também, sobre os desafios e horizontes sombrios vivenciados pela educação e luta pela emancipação dos estudantes no espaço escolar, por uma educação antirracista e intercultural crítica e a formação do professor para atender as exigências da educação contemporânea, que tem sido colocada em xeque e, assim, permitir o combate das desigualdades na escola e sociedade brasileira. Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Gostaríamos de agradecer aos colegas, pesquisadores, professoras/es, orientandas/os do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UESB e de outros programas de pós-graduação pelo convívio e encontros agradáveis e estimulantes, momento de discussões e reflexões sobre a temática. Somos gratas também aos integrantes da Rede de Pesquisa Discursos, Representação e Violência na Escola, da UESB/FAPESB/CNPq, por nossas discussões enriquecedoras. Muito obrigado a Edições UESB. Graças ao Edital nº 116/2023, de publicação de livros técnico-científicos em formato digital (E-books), tivemos as condições necessárias e oportunidade para desenvolver este trabalho prazeroso que, certamente, será lido por muitos leitores que terão ensejo de conhecer a nossa luta por uma escola e sociedade mais justa e não-violenta, não-racista, machista, autoritária e misógina. Sem o olhar profissional e cuidadoso da Edições UESB, este livro não teria chegado a esse formato. Nossos agradecimentos sinceros a ela e a toda a equipe da Editora.

Os homens se inclinam a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica é conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. Afirmações gerais como estas são até convincentes. Porém uma tal hipótese ainda é excessivamente abstrata. Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz (Adorno, 2022, p. 144).

Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré. [...] (Arendt, 1997, p. 221-222).

## SUMÁRIO

<b>Sobre as(os) Autoras(es)</b> .....	10
<b>Apresentação</b>	
<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira, Zoraide Santos Vieira e Cândida Maria Santos Daltró Alves</i> .....	16
<b>Prefácio</b>	
<i>Helânia Thomazine Porto</i> .....	27
<b>À guisa de introdução: educação, diversidade, gênero e violência contra mulheres</b>	
<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana</i> .....	29
<b>Capítulo 1 – Prostituição e violência sexual contra mulheres: um estudo em adolescentes da Espanha</b>	
<i>Rita Radl Philipp, Begoña Gómez Vázquez, Jorge García Marín e Fanny Martínez Radl</i> .....	36
<b>Capítulo 2 – Quem sou eu? A ipseidade da mulher na decisão de sua identidade após o casamento: uma questão de gênero</b>	
<i>Zoraide Santos Vieira, Fernanda Fernandes de Souza e Naby Silva Ledéia</i> .....	54
<b>Capítulo 3 – Diversidade e combate à violência contra a mulher no currículo escolar. De que se trata?</b>	
<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana, Tânia Lúcia dos Santos Souza e Juciara Perminio de Queiroz Souza</i> .....	64
<b>Capítulo 4 – Ritualização e construção da identidade masculina na infância</b>	
<i>Victor Hugo Pérez Gallo e Zoraide Santos Vieira</i> .....	88
<b>Capítulo 5 – Violência e desigualdades de gênero entre meninas e meninos: múltiplos enigmas nos espaços de educação infantil</b>	
<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira, Cândida Maria Santos Daltró Alves e Eliane Alves de Oliveira</i> .....	98

<b>Capítulo 6 – Educação, emancipação e dignidade humana: desafios e horizontes, em cenários sombrios</b> <i>Cíntia Maria Seibert Santos e Antônio Dias Nascimento</i> .....	116
<b>Capítulo 7 – Desafiando a cultura de violência na escola: uma estrutura de análise a partir da teoria do reconhecimento</b> <i>Amanda Aliende da Matta</i> .....	129
<b>Capítulo 8 – Diversidade: a corporeidade do maculelê e suas influências sobre a aprendizagem da cultura afro nas escolas</b> <i>Janaina Ramos de Lima Figueiredo e Maria de Fátima de Andrade Ferreira</i> .....	144
<b>Capítulo 9 – Identidade, diferença e racialização: reflexões para uma prática docente antirracista na educação infantil</b> <i>Cristina Teodoro</i> .....	160
<b>Capítulo 10 – <i>Aimoîaru Poraseîa</i>: brincadeiras cantantes na Educação Infantil Indígena Tupinambá de Olivença, Bahia</b> <i>Cândida Maria Santos Daltro Alves, Cíntia dos Santos Cardoso e Débora Guedes Alves Miranda</i> .....	174
<b>Capítulo 11 – Em defesa de uma educação antirracista e intercultural crítica na educação básica</b> <i>Romilda Rodrigues da Silva, José Valdir Jesus de Santana e Maria de Fátima de Andrade Ferreira</i> .....	188
<b>Capítulo 12 – Ensino de história e as categorias de identificação e classificação dos povos</b> <i>Rogério Santos Sales e Isnara Pereira Ivo</i> .....	209
<b>Capítulo 13 – O ensino-aprendizagem da Matemática e diversidade étnico-cultural no livro didático: qual o sentido das imagens (?)</b> <i>Marisa da Silva Araújo e Maria de Fátima de Andrade Ferreira</i> .....	225
<b>Capítulo 14 – Formação de professores e relações étnico-raciais: o grupo de discussão como possibilidade formativa</b> <i>Michele Gomes Freitas e Benedito Gonçalves Eugenio</i> .....	236

## **SOBRE AS/OS AUTORAS/ES**

### **AMANDA ALIENDE DA MATTA**

Doutoranda do Programa Educação e Sociedade da Universidade de Barcelona. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB e do Grupo de Investigación en Educación Intercultural da Universidade de Barcelona (ESP). Atualmente atua como investigadora pré-doutoral do Departamento de Métodos de Pesquisa e Diagnóstico em Educação da Universidade de Barcelona.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0972-0242>. E-mail: [amandaa.matta@gmail.com](mailto:amandaa.matta@gmail.com)

### **ANTONIO DIAS NASCIMENTO**

Pós-doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, Campus I, atua nos temas: educação e contemporaneidade, comunicação, movimentos sociais, educação do campo, sociologia da Educação Musical.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-2032>. E-mail: [andiasr@gmail.com](mailto:andiasr@gmail.com)

### **BEGOÑA GÓMEZ VÁZQUEZ**

Doutora em Sociologia pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora do Departamento de Ciência Política e Sociologia da USC. Membro fundador e secretaria do Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas y de Estudios del Género (CIFEX), docente no programa de pós-graduação em Igualdad, Género y Educación da USC e do programa de Doutorado: Marketing Político, Actores e Instituciones en la Sociedades Contemporáneas e pessoal científico do Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) da USC. Membro do grupo de pesquisa Grupo Interdisciplinar de los Estudios de las Mujeres e Study Feminismo Xénero, da USC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7011-4458>. E-mail: [begona\\_gomez@usc.es](mailto:begona_gomez@usc.es)

### **BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da graduação, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado e Doutorado (PPGEN/RENOEN). Coordenador

do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). Atua nos temas: currículo (políticas e práticas pedagógicas para a educação básica), políticas curriculares para o ensino médio, ensino de ciências, educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>. E-mail: benedito\_eugenio@uesb.edu.br

#### **CÂNDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES**

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Lidera o Grupo Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola em parceria com a UESB/FAPESB. Atua nos temas: Educação Infantil, Educação Infantil Indígena, Políticas Públicas e Educacionais, Brincar, Indisciplina, Representação, Formação de professores, Identidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7623>. E-mail: cmsdalves@uesc.br

#### **CÍNTIA MARIA SEIBERT SANTOS**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB). Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/FAPESB/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Formacceinfância, Linguagens e EJA (UNEB). Temas de estudo e pesquisa: Educação e formação humana; Educação básica e não-formal; Projetos socioeducativos; Formação inicial e formação continuada de profissionais da educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9286-8485>. E-mail: cinthiaseibert@yahoo.com.br

#### **CÍNTIA DOS SANTOS CARDOSO**

Formanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Servidora pública do Estado da Bahia – SEC, Educadora na Educação Infantil Indígena no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara (CEITA).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8041-5486>. E-mail: cscardoso.pdg@uesc.br

#### **CRISTINA TEODORO**

Estágio de pós-doutoramento em infância e diferença, pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, infância e diferença em processos pós-coloniais (GEIDPP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2935-1085>. E-mail: cristina.teodoro@unilab.edu.br.

#### **DÉBORA GUEDES ALVES MIRANDA**

Formanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Servidora pública do Estado da Bahia – SEC. Educadora da Educação Infantil no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2766-1588>. E-mail: dgamiranda.pdg@uesc.br

**ELIANE ALVES DE OLIVEIRA**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da UESB. Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II e professora do Ensino Médio da Escola de Aplicação Dom Bosco. Membro da Rede de Pesquisa: Discurso, Representações e Violência na Escola (FAPESB/CNPq/UESB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-7128>. E-mail: [cdbelianealves@bol.com.br](mailto:cdbelianealves@bol.com.br)

**FANNY MARTINEZ RADL**

Licenciada em Psicologia pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha e Diplompsychologin pela Johann Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt (Alemanha), com a dissertação intitulada: *Erros na imaginação e execução ao digitar em um teclado de computador*. Doutoranda no Fachbereich für Psychologie und Sportwissenschaften dessa universidade com o projeto da tese: *Das kulturabhängige Syndrom, Susto und dessen Behandlung in der traditionellen Volksmedizin Boliviens. Symbolische Heilungsmethoden*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3480-0773>. E-mail: [fanny.radl@usc.es](mailto:fanny.radl@usc.es)

**FERNANDA FERNANDES DE SOUZA**

Discente do curso de Biologia, da UESB. Bolsista de iniciação Científica da UESB/FAPESB.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2413-0970>. E-mail: [201920274@uesb.edu.br](mailto:201920274@uesb.edu.br)

**ISNARA PEREIRA IVO (*in memoriam*)**

Mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutorado (UFMG) e estágio de Pós Doutorado pela Universidade de Évora, em Portugal. Foi professora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Mestrado Profissional em Ensino de História da UESB.

**JANAINA RAMOS DE LIMA FIGUEIREDO**

Pós-Graduação *Lato Sensu* em História Cultura Africana e Afro-brasileira pelo Instituto Federal do Amazonas em Convênio com Universidade Aberta do Brasil UAB (IFAM). Professora de Educação Infantil. Integra o Grupo Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola da UESB.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6072-028X>. E-mail: [janafigueiredo27@gmail.com](mailto:janafigueiredo27@gmail.com)

**JORGE GARCÍA MARÍN**

Professor Titular no Departamento de Ciência Política e Sociologia da Universidade de Santiago de Compostela. Membro do grupo de pesquisa Grupo interdisciplinar de los Estudios de las Mujeres e Studyfeminismoxénero da USC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0651-6465>. E-mail: [jorge.marin@usc.es](mailto:jorge.marin@usc.es)

**José Valdir Jesus de Santana**

Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB, Campus de Vitória da Conquista. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação – CNPq/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia – CNPq/UESB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>. E-mail: [jsantana@uesb.edu.br](mailto:jsantana@uesb.edu.br)

**JUCIARA PERMINIO DE QUEIROZ SOUZA**

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), da UESB. Professora vinculada à Secretaria de Educação do Município de Ubaitaba, BA, Professora de História do Ensino Fundamental II e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, atua na função de Coordenadora Pedagógica. Temas de estudo e pesquisa: Identidade Negra, Etnicidade, Corpo, Pertencimento Étnico, Diversidade e Relações Étnico-raciais.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8100-030X>. E-mail: [uth31.negra@hotmail.com](mailto:uth31.negra@hotmail.com)

**MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Plena UESB. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN/UESB), Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB) e Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UESB). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGREET) e Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola (UESB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4094-6741>. E-mail: [mfatimauesb@hotmail.com](mailto:mfatimauesb@hotmail.com)

**MARISA DA SILVA ARAÚJO**

Doutoranda em Ensino pelo RENOEN, da UESB. Atualmente é MAPB, professora de Matemática da Prefeitura Municipal da Serra, ES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática (GDICEM), pesquisando sobre as Emoções e Afetividade na relação dos estudantes com a aprendizagem da Matemática.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9367-6461>. E-mail: [marisaaraujo275@gmail.com](mailto:marisaaraujo275@gmail.com)

**MICHELE GOMES FREITAS**

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0154-7679>. E-mail: [michelle.mestradouesb@gmail.com](mailto:michelle.mestradouesb@gmail.com)

**NALY SILVA LEDEIA**

Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE). Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), da UESB. Pesquisadora e Estudiosa de Gênero, Violência Contra Mulher e Linguagens.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8715-8710>. E-mail: [nladeia@uesb.edu.br](mailto:nladeia@uesb.edu.br)

**RITA RADL PHILIPP**

Professora Titular Catedrática de Sociología e fundadora y directora del Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX) (2006-2022) e diretora do Grupo interdisciplinar de los Estudios de las Mujeres da Universidade de Santiago de Compostela. É professora da Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt e de diversos mestrados, programas de pós-graduação e doutorados em múltiplas universidades internacionais (UESB), Universidad del Litoral de Santa Fe, Philipps Universität Marburg, etc.).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9393-7753>. E-mail: [ritam.radl@usc.es](mailto:ritam.radl@usc.es)

**ROGÉRIO SANTOS SALES**

Mestre em Ensino de História (UESB). É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC), da UESB. E do grupo de pesquisa: Escravidão e mestiçagens: poderes, povos, lugares e trânsitos culturais no Novo Mundo.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8561-8460>. E-mail: [rogersalessantos@gmail.com](mailto:rogersalessantos@gmail.com)

**ROMILDA RODRIGUES DA SILVA**

Mestrado em Ensino pelo PPGEn, da UESB. Professora da Rede Municipal de Vitória da Conquista. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1998-3364>.

E-mail: [romildarodrigues2014@hotmail.com](mailto:romildarodrigues2014@hotmail.com)

**TÂNIA LÚCIA DOS SANTOS SOUZA**

Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino (PPGEn), da UESB. Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola, liderada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira (FAPESB/CNPq/UESB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4099-8293>. E-mail: [tanielucia34@hotmail.com](mailto:tanielucia34@hotmail.com)

**VICTOR HUGO PÉREZ GALLO**

Postdoctorado: Universidad de Santiago de Compostela. Visiting scholar | Universidad de Santiago de Compostela. Profesor de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor del Programa Doctoral de la Universidad de Oriente (UO). Profesor de la Universidad de Moa (UM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1452-2531>. E-mail: [solovictorhache@gmail.com](mailto:solovictorhache@gmail.com)

**ZORAIDE SANTOS VIEIRA**

Pós-Doutoranda com pesquisa em Violência de Gênero pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha. Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora adjunta da UESB. Desenvolve pesquisas, projetos de extensão com foco na prevenção da violência contra mulher, estudo sobre feminicídio, Direitos Humanos, Gênero, Saúde Coletiva, Saúde da Mulher.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-0061>. E-mail: zoraide@uesb.edu.br

## APRESENTAÇÃO

Paulatinamente, espera-se, as pessoas irão compreendendo que a sociedade brasileira repousa sobre um tripé contraditório, que inclui relações de gênero com primazia masculina, racismo contra o negro e relações de exploração-dominação de uma classe social sobre outra, em detrimento dos menos privilegiados, e que estes fatos são antidemocráticos. Somente a igualdade social entre todos merece título de democracia (Saffioti, 2004, p. 49).

Esta coletânea apresenta um conjunto de textos de autores que vêm escrevendo sobre educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher, com a finalidade de aprofundar o conhecimento a respeito de uma temática relevante — neste caso, de extrema importância, como é essa questão em diferentes aspectos, e mostra formas de violência que se manifestam na sociedade e dentro da escola.

E escrever é um modo de pensar, de refletir, de viver o inesperado. Por que não de viver? Se ao escrever provocamos o pensamento, o contrariar, momentos ainda não vividos que, no entanto, podem ser experimentados, questionados, socializados. A escrita é uma expressão de amor à vida, às interconexões vividas e experimentadas, um ato de aprender e de ensinar sobre o mundo e sobre nós (Deleuze, 1993), de viver e buscar condições de possibilidades do próprio pensamento, de formulação do pensamento, do problema. As discussões, aqui, apresentadas constroem sentidos que se interligam teórica e metodologicamente, formando um todo que, nesta coletânea, apresentamos e submetemos à apreciação dos leitores e leitoras, cujas reflexões, lacunas encontradas, críticas e sugestões serão sempre bem-vindas. Antes de dar prosseguimento a esta apresentação, cabe dizer que podemos situar essas questões como contemporâneas.

Pois, conforme Giorgio Agamben (2009), a contemporaneidade é uma singular relação com nosso próprio tempo, que exige adesão a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância e certo anacronismo no olhar, no distanciar para observar; este é um modo de manter relação com o tempo presente, através de uma dissociação e um anacronismo, mas interpelando-o, modificando-o, transformando-o e, permanentemente, colocando-o em relação com outros tempos. Assim, pensando na contemporaneidade, no sentido proposto pelo autor (p. 59), “aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela”.

Nesse sentido, a escrita desta coletânea acompanhou a dedicação de cada um, sobre vários e diferentes encontros experimentados, vivenciados e que procuram mostrar a necessidade de tomar como ponto de partida e de chegada as suas experiências, os conhecimentos e saberes construídos, nos quais a diversidade, os direitos humanos, o direito à educação, à vida e o respeito ao outro

— o diferente, independente de sexo, gênero, raça/etnia, idade e/ou outros marcadores sociais da diferença, de manifestações de preconceitos, discriminações, estereótipos e de formas de exclusão são colocados em xeque. A escolha dos temas aqui apresentados, nesta coletânea, se deu motivada pela potência dos encontros, das rodas de conversa, dos momentos de encontros entre orientadores/as e orientandos/as, de cursos de graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, estudos, discussões e reflexões em núcleos, grupos e redes de pesquisa, persistindo na afirmação das linhas de educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher e suas interseções com etnia, raça e outros marcadores sociais da diferença. E, pensando na *Lógica do sentido e na linha da diferença* de Deleuze (2009, 2008), podemos dizer que as diferenças se compõem para a invenção de novos devires, que podem, certamente, mostrar-se imprevisíveis, mas todo devir tem uma potência, e expressa simplesmente uma afirmação da vida, uma produção de diferença, uma diferença de si mesmo que nos coloca diante do inesperado, do intempestivo e, também, pode se transformar em um outro.

Desse modo, apresentamos uma síntese de encontros inesperados, afetos, ternura, amizades, orientações diversas, relações que se fizeram presentes na vida de cada autora e autor que compõem essa coletânea, resultados de estudos e pesquisas realizados em Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, de cursos de mestrado e de doutorado e de pós-doutorado ofertados em Instituições de Ensino Superior nacional e internacional e de Grupos e Rede de estudos e pesquisas sobre o tema em questão, colocando em xeque questões que constroem a ponte entre pessoas, instituições e grupos/Redes de pesquisa, entre o Brasil e a Espanha.

Nesse sentido, *Educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher* é uma tentativa de furar, burlar, romper com as barreiras, o conformismo, para contrariar pensamentos e continuar novas e velhas conversas, que começam quando algumas pessoas se encontram na Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola e Núcleo de Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET), para falar sobre violência contra mulheres, buscando parcerias de outros pesquisadores e grupos de pesquisas, não no mesmo dia nem no mesmo momento. Isto aconteceu muito tempo atrás, há tantos anos, que até já esquecemos... Ou será que acontecem com tantas mulheres, professoras, pesquisadoras, mães, esposas, chegando à idade?

Foi mais ou menos assim: trocando conversas, organizando encontros, minicursos, ciclos de palestras, mesas redondas, encontros em eventos, nos corredores da UESB e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), enfatizando a necessidade de dar visibilidade à educação, à diversidade e às relações de gênero, suas interseções com raça, etnia, escolarização, idade, dentro de uma perspectiva de gênero, fazendo uma breve retrospectiva da ocupação de espaços públicos e privados pelas mulheres brancas, negras, indígenas...

A partir daí, foram surgindo outras pessoas, homens e mulheres, masculinos e femininos, também professores/as, pesquisadores/as, alguns pais, algumas mães, outros/as que não são membros da Rede de pesquisa (UESB/CNPq/FAPESB), mas que se mostraram interessados e estudiosos da temática em questão, no sentido da educação, da diversidade, do gênero e suas interseções com outras categorias sociais e históricas, marcadores sociais da diferença. Outros/as orientandos/as de cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, de dentro e de fora da UESB e UESC. Assim, os resultados deste mosaico se somam agora a esta coletânea, que traz, sob o pretexto da análise de dados de pesquisas bibliográficas e de campo, análises documentais, obtidos, à reflexão de 20 autoras

e 6 autores, que foram selecionadas/os por seu reconhecido saber teórico e prático, conhecimentos e saberes nas diferentes áreas temáticas em que as investigações, aqui apresentadas, foram recortadas. Como não poderia deixar de ser, longe de esgotar as reflexões, as discussões, a leitura do texto de cada autor/a, pois antes instiga as pessoas a novas interpretações e a busca de nova compreensão sobre os resultados que abordam, apresentam e tem como finalidade provocar novas formulações, contribuir com novos projetos para elevar a qualidade e aumentar a quantidade de debates, reflexões a respeito dos temas em questão. As preocupações não pararam por aí, e os textos que deram origem a esta coletânea foram selecionadas e sintetizadas, nesta apresentação, a seguir.

Em a “Prostituição e violência sexual contra mulheres: um estudo em adolescentes da Espanha”, Rita Radl Philipp, Begoña Gómez Vázquez, Jorge García Marín e Fanny Martinez Radl tratam da violência contra as mulheres e as suas consequências constituem um dos problemas mais graves das sociedades atuais para o bem-estar social das mulheres e da própria sociedade. E está presente em diversas formas de aparência, que muitas vezes não são percebidas diretamente como tais e ligadas ao sistema de dominação androcêntrica e à violência sistêmica e sistemática contra as mulheres, como é o caso da prostituição. Para os autores, essa questão é especialmente relevante com vistas à população jovem, tendo em conta que o consumo prostitucional é um fenômeno amplamente estendido e está presente cada vez mais, mesmo no grupo dos homens mais jovens, além de parecer ter particular relevância à investigação da população jovem e conhecer sua percepção sobre a prostituição e violência e exploração sexual das mulheres. Nesse sentido, os autores tratam do problema da prostituição e da violência sexual contra as mulheres, oferecendo dados de uma investigação empírica sobre o tema que procedem de uma amostra de jovens adolescentes de ambos os sexos do contexto espanhol. A pesquisa, que mais além de ter relevância ao contexto empírico da sua constituição, também tem especial valor para outros contextos socioculturais, de forma preeminente, do olhar da educação e socialização humana, e nesse caso, no marco da publicação quanto à educação, à diversidade e à violência de gênero.

Em “Quem sou eu? A ipseidade da mulher na decisão de sua identidade após o casamento: uma questão de gênero”, Zoraide Santos Vieira, Fernanda Fernandes de Souza e Naly Silva Ledeia mostram a importância do nome próprio na construção da identidade individual e social, especialmente no contexto da mulher que, após o casamento, é visto como uma característica da personalidade e um direito da pessoa, sendo parte fundamental de sua individualidade e cidadania. É uma reflexão sobre relações de gênero envolvidas na tomada de decisão da mulher em inserir ou não o sobrenome do marido ao casar. Trata-se de um estudo qualitativo-descritivo que, devido ao período da pandemia, utilizou-se para coleta de dados um formulário virtual respondido por mulheres, da UESB, campus de Itapetinga, casadas após 1977. Os resultados revelaram que mesmo que, no Novo Código Civil Brasileiro, a mulher não tenha mais a obrigatoriedade de absorver o nome do marido, as mulheres deste estudo que alteraram seus nomes após o casamento relatam acreditarem ser um ato romântico ser reconhecida como “Senhora Beltrano”, preocupam-se em serem conhecidas pelo marido e não por si própria. Apesar de que, para muitas das informantes do estudo, a atitude de adicionar o sobrenome do marido é como assinar uma escritura de propriedade, e algumas destas mulheres gostam desta visão, deste sentimento, ficando claro que, na realidade estudada, o homem ainda é a figura de poder em relação à mulher.

Em seguida, a discussão sobre a violência contra a mulher no âmbito escolar se apresenta como uma possibilidade de apontar alguns aspectos dignos de nota e reflexões nesta coletânea, quando destaca uma versão conceitual da “Diversidade e combate à violência contra a mulher no currículo escolar. De que se trata?”. Nessa perspectiva, Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana, Tânia Lúcia dos Santos Souza e Juciara Perminio de Queiroz Souza apresentam a diversidade e o combate à violência contra a mulher como temas transversais no currículo escolar, tendo como ponto de partida a construção do obstáculo e da circularidade do debate e reflexões sobre a importância de oferecer conhecimento e saberes a um ambiente escolar que permita o diálogo sobre diversidade, prevenção e combate às violências e reprodução de desigualdades e o desrespeito à diferença no cotidiano escolar.

Sobre a “Ritualização e construção da identidade masculina na infância”, Victor Hugo Pérez Gallo e Zoraide Santos Vieira ressaltam que os estudos sobre masculinidades têm possibilitado explicações das ações dos homens a partir do processo de construção identitária e do processo de homossocialização em que estão imersos desde a infância. As masculinidades não podem ser estudadas, separando-as do contexto histórico, socioeconômico e cultural em que os homens estão imersos e em que constroem socialmente a sua identidade, sendo a masculinidade então uma construção cultural que por sua vez se reproduz. Os autores mostram definições de vários estudos sobre masculinidades e de teóricos sociológicos que, numa perspectiva cultural, descrevem fenômenos relativos aos estudos de gênero. Algumas delas definiram as características e a naturalização da heteronormatividade, a partir da qual, e de forma funcionalista, se configurou a ideia de “papéis” de gênero no contexto do pensamento binário. Estas construções epistemológicas explicam a legitimação das masculinidades hegemônicas na estrutura social.

Para continuar a discussão sobre gênero e suas diferentes facetas, em seus estudos sobre “Violência e desigualdades de gênero entre meninas e meninos: múltiplos enigmas nos espaços de educação infantil”, Maria de Fátima de Andrade Ferreira, Cândida Maria Santos Daltro Alves e Eliane Alves de Oliveira falam das mudanças de posição de mulheres e homens, na sociedade brasileira, e ressaltam que nos espaços da educação infantil não é diferente, assim como a representação do feminino na literatura infanto-juvenil, nas ideologias do patriarcado que marcam as brincadeiras e o brincar infantil ajudam a perpetuar a ideia de papéis de gênero, atribuindo a mulheres e a homens o que pode ou não fazer, definindo como ser menina e ser menino. Por sua vez, a sociedade brasileira patriarcal e autoritária mantém sua visão falocêntrica, androcêntrica, machista, misógina, homofóbica e, nos espaços socioeducacionais, todas essas questões são reproduzidas. Neles, as ideologias que contribuem com a produção de desigualdade de gênero, com a permanência de significados dominantes sobre os gêneros, feminino e masculino.

Cíntia Maria Seibert Santos e Antônio Dias Nascimento trazem uma discussão a respeito da “Educação, emancipação e dignidade humana: desafios e horizontes, em cenários sombrios”, dos desafios que se apresentam à educação, frente às crises, cenários sombrios, manifestações de violências e indícios de retorno à barbárie, presentes na sociedade e, também, em espaços escolares, o que contribui para a fluidez, diluição e esgarçamento da dignidade humana, com base no pensamento de Adorno (2022), Arendt (1997, 2007, 1994), Maturana e Nisis (1997) e Freire (2005, 2000), que estabelecem diálogo com Morin (2013, 2002, 2001) para falar dos saberes necessários à educação do futuro. O pensamento de Charlot (2020, 2019) e Imbernón (2008) foi aplicado para apoiar as

reflexões sobre enfrentamentos e desafios postos à educação do século XXI, e as possibilidades, considerando-se as urgências que se apresentam à educação como necessárias para desbarbarizar, emancipar e promover a formação humana das pessoas.

Em “Desafiando a cultura de violência na escola: uma estrutura de análise a partir da teoria do reconhecimento”, Amanda Aliende da Matta lembra que a escola é vivida como uma experiência violenta por muitas crianças e adolescentes e, em alguns casos, essa violência é física e rapidamente entendida como criminosa, tomando como exemplo o caso das punições físicas aos estudantes. Mas também destaca que, em outros casos, a violência é verbal e cultural, e pode ocorrer, inclusive, indiretamente, através de comentários racistas, machistas, xenofóbicos e transfóbicos. Contudo, a autora lembra que cada vez mais podemos encontrar farta literatura sobre a produção de preconceitos e a reiteração da colonialidade na escola. Assim, propõe uma leitura da teoria do reconhecimento sobre a estrutura simbólica que sustenta essas violências e, para isso, apresenta a teoria de Axel Honneth (2011, 2007), sugerindo algumas perguntas que a comunidade escolar pode fazer para refletir a respeito do reconhecimento em sua escola, e oferece alguns exemplos de reconhecimento moral.

Janaina Ramos de Lima Figueiredo e Maria de Fátima de Andrade Ferreira, em “Diversidade: a corporeidade do maculelê e suas influências sobre a aprendizagem da cultura afro nas escolas” concebem que, apesar de possuir fortes raízes culturais europeias em sua colonização, a cultura africana sobreviveu à marginalização, racismo e o preconceito instaurados através do período colonial brasileiro, além de que se manifestaram através da pluralidade de crenças, ritmos, danças e músicas, que estão presentes no cotidiano da população brasileira. No entanto, os brasileiros, em sua grande maioria, não se identificam com a cultura afro-brasileira e carecem de sua própria ancestralidade e suas raízes afro-brasileiras. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como foco a inserção do Maculelê como componente de aprendizagem e identificação cultural nas escolas, possibilitando a expressão, bem como a compreensão das contribuições afro-brasileiras para a sociedade brasileira. Conforme a pesquisa, através da corporeidade, o Maculelê permite a manifestação e a valorização de aspectos existenciais, além dos culturais africanos remanescentes do período colonial e promove, no ambiente escolar, o acesso à culturalidade, ancestralidade africana por meio de ritmos, gingas que recontam a história do povo africano.

Cristina Teodoro produziu uma discussão sobre “Identidade, diferença e racialização: reflexões para uma prática docente antirracista na educação infantil”, um diálogo com docentes e profissionais a respeito da forma como as práticas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil produzem identidades e diferenças, tendo como base a racialização e as hierarquizações de poder. Para tanto, serão consideradas situações e interações ocorridas entre adultos e crianças e crianças e crianças, em instituições de Educação Infantil. Questionamentos sobre como se forma a identidade? Como identificar situações que envolvem preconceituosas e discriminações entre adultos e criança e entre crianças e crianças? Como proceder frente à essas situações? Quais são os impactos de vivências preconceituosas e discriminatórias sobre a formação da identidade e subjetividade de bebês e crianças pequenas, negros? são eixos presentes e discutidos neste capítulo.

Em “*Aimoáru Poraseia*: brincadeiras cantantes na Educação Infantil Indígena Tupinambá de Olivença, Bahia”, Cândida Maria Santos Daltro Alves, Cíntia dos Santos Cardoso e Débora Guedes Alves Miranda mostram resultados de uma pesquisa de campo com crianças indígenas no convívio com a história de suas comunidades, em que sempre tiveram relações com construções de significados

culturais por meio da ludicidade na relação cotidiana com os mais velhos e com outras crianças. Essa educação comunitária constitui o alicerce cultural que implica em formação identitária. As canções entoadas nas aldeias reafirmam de forma brincante e, ao mesmo tempo autêntica à confirmação do modo de ser de cada povo, por isso são específicas em cada cultura.

Em defesa de uma educação antirracista e intercultural crítica na educação básica, Romilda Rodrigues da Silva, José Valdir Jesus de Santana e Maria de Fátima de Andrade Ferreira apresentam o recorte de uma pesquisa que investigou *Concepções de educadoras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas*, identificando de que modo essas práticas são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar. Os autores destacam os movimentos negros e indígenas como protagonistas dessa luta por educação antirracista, na medida em que não só reconhecem a educação como um dispositivo e um campo de luta política pela construção de uma outra perspectiva de educação, voltada à valorização e reconhecimento das diferenças/diversidades, como um meio à superação das desigualdades e combate ao racismo e na elaboração de Pedagogias “outras”, há muito tempo decoloniais e antirracistas, enraizadas nas lutas e práxis dessas comunidades/coletivos.

Bem, de posse de conhecimentos sobre “Ensino de história e as categorias de identificação e classificação dos povos”, Rogério Santos Sales e Isnara Pereira Ivo examinam como os conceitos históricos utilizados para identificar, classificar e hierarquizar os povos das conquistas durante a escravidão moderna aparecem nas coleções didáticas do Ensino Médio, integrante do Programa Nacional do Livro Didático: “História em Debate” e “História — Sociedade e Cidadania”. A pesquisa analisa como os manuais didáticos têm proposto este tema ao Ensino de História, a fim de promover debates acerca dos contextos históricos da conformação dos termos/categorias. A pesquisa é conduzida com base em diálogos estabelecidos com a historiografia sobre a escravidão e as mestiçagens biológicas e culturais.

No Capítulo 13 “O ensino-aprendizagem da Matemática e diversidade étnico-cultural no livro didático: qual o sentido das imagens (?)”, considerando a abrangência conceitual e as possibilidades de aplicação e interpretações a respeito da temática principal desta coletânea, Marisa da Silva Araújo e Maria de Fátima de Andrade Ferreira apresentam um recorte teórico de uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto da diversidade étnico-cultural, procurando mostrar que, mais do que criar métodos, aplicar novas técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso enfrentar os desafios, buscar possibilidades e requerer uma abordagem inclusiva, que valorize e reconheça as diferentes perspectivas étnico-culturais, saberes e conhecimentos dos alunos, seus modos de vivências e experiências por eles desenvolvidas nos mais variados espaços, as formas de relações sociais e o que dizem, pensam, falam os alunos sobre o trato com a diferença e vida cotidiana. Nessa perspectiva, as autoras trazem algumas provocações que nos levam a inquietações sobre formas de repensar a formação, as atitudes, as práticas pedagógicas e a postura do/a professor/a de matemática, as relações entre o que ensinam e os resultados da aprendizagem dos/as alunos/as no contexto da diversidade étnico-cultural, e fazem algumas considerações sobre as imagens de um livro didático utilizado no 8º ano do Ensino Fundamental, analisado pela pesquisa, destacando a importância de combater preconceitos sobre questões étnico-culturais.

Por fim, no Capítulo 14, retomando a questão da diversidade, Michele Gomes Freitas e Benedito Gonçalves Eugênio apontam considerações indispensáveis a respeito da “Formação de professores

e relações étnico-raciais: o grupo de discussão como possibilidade formativa”, uma experiência de formação continuada de professoras de uma escola quilombola por meio da realização de um Grupo de Discussão (GD) com as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina (Jequié, Bahia). O intuito foi o de ouvir as professoras, conhecer o que dizem, o que pensam, o que sentem e como pretendem integrar os conteúdos étnico-raciais às suas práticas pedagógicas, buscando assim, um processo educacional menos opressor e mais justo, democrático, solidário e cidadão.

Por isso, reconhecendo as contribuições fundamentais para o debate e para uma prática que tenha em vista a emancipação das mulheres e dos homens, da população negra, da criança, da sociedade e da escola, o respeito à diversidade e a diferença, dedicamos algumas palavras de ternura e agradecimentos àqueles e àquelas que acompanharam essa construção e, de forma sábia, calorosa, possibilitaram a elaboração dessa coletânea que, nos ajudaram a pensar juntos com honestidade e sinceridade os sentidos da educação, da diversidade e de gênero, sem deixar de lado, também, a possibilidade de pensar a questão da violência contra a mulher, apresentando dados empíricos e teóricos.

Somos conscientes de que o importante é ir explicitando preocupações, provocações e inquietações e mobilizar uma ampla e abrangente discussão para construir caminhos com a colaboração de diferentes profissionais, professores pesquisadores e socializar conhecimentos para abordar a complexa questão acerca da *Educação, diversidades, gênero e violência contra a mulher* e, aqui, sobretudo, esta coletânea quer contribuir nesta perspectiva. Pois, para tratar de questões que se referem à temática educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher torna-se de fundamental importância para a conscientização sobre um espaço de múltiplas interpretações e ainda tão mal compreendido, principalmente em sociedade que mantém o autoritarismo, o patriarcado e o racismo estrutural, a misoginia e o machismo, sem precedentes. Nesse sentido, o debate a respeito da educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher na sociedade e na escola impõe uma discussão dos temas patriarcado, capitalismo e escravismo, além de que procura mostrar como a criação cultural de gênero foi instrumentalizada socialmente, e tende a aprofundar as desigualdades já existentes nas sociedades diversas.

Os capítulos que compõem este livro, portanto, constituem versões de estudos e pesquisas que discutem questões centrais referentes à educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher no Brasil e na Espanha tanto nos espaços sociais, como nos ambientes da escola.

É importante destacar que entre Brasil e Espanha existe uma aproximação legislativa, no que se refere ao enfrentamento da violência contra as mulheres. Há apenas dois anos de diferença entre a entrada em vigor da lei espanhola e a brasileira sobre o tema. Na Espanha, as medidas de proteção contra a violência de gênero têm sido reconhecidas como um novo modelo de atenção ao problema e *Estratégia estatal para combater as violências machistas — 2022-2025*, pelo Ministerio da Igualdad/Secretaria de Estado de Igualdad y contra la violencia de género (Gobierno de España, 2022), a exemplo da *Resolución de 2 de diciembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Igualdad, de 11 de noviembre de 2021, relativo a la acreditación de las situaciones de violencia de género*. A *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Gobierno de España/Ley Orgánica 1/2004) fue publicada en 28 de diciembre de 2004*, por exemplo, e a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), promulgada em 7 de agosto de 2006, ambas demandam uma resposta integral dos Estados, com a elaboração de planos e programa de ações

nessa direção, bem como de políticas públicas específicas. Lê-se na “Exposición de Motivos” que, de acuerdo a la *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, publicada no “Boletín Oficial del Estado (BOE)”, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, que diz:

La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

Nuestra Constitución incorpora en su artículo 15 el derecho de todos a la vida y a la integridad física y moral, sin que en ningún caso puedan ser sometidos a torturas ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Además, continúa nuestra Carta Magna, estos derechos vinculan a todos los poderes públicos y sólo por ley puede regularse su ejercicio. La Organización de Naciones Unidas en la IV Conferencia Mundial de 1995 reconoció ya que la violencia contra las mujeres es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz y viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además la define ampliamente como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. Existe ya incluso una definición técnica del síndrome de la mujer maltratada que consiste en «las agresiones sufridas por la mujer como consecuencia de los condicionantes socioculturales que actúan sobre el género masculino y femenino, situándola en una posición de subordinación al hombre y manifestadas en los tres ámbitos básicos de relación de la persona: maltrato en el seno de las relaciones de pareja, agresión sexual en la vida social y acoso en el medio laboral».

En la realidad española, las agresiones sobre las mujeres tienen una especial incidencia, existiendo hoy una mayor conciencia que en épocas anteriores sobre ésta, gracias, en buena medida, al esfuerzo realizado por las organizaciones de mujeres en su lucha contra todas las formas de violencia de género. Ya no es un «delito invisible», sino que produce un rechazo colectivo y una evidente alarma social.

A Lei Maria da Penha, publicada no DOU de 08 de agosto de 2006,

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

No Título I, das Disposições Preliminares, lê-se que:

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à

pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 4º Na interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Assim, é possível compreender a relação entre a Lei espanhola e a Lei brasileira, que tratam da prevenção e combate à violência contra a mulher e, nesta coletânea, encontramos diferentes discussões e reflexões que abordam educação, diversidade, gênero, violência na escola, violência contra a mulher. Logo, chegando ao espaço escolar, trata da ritualização e construção da identidade masculina na infância, diversidade e combate à violência contra a mulher no currículo escolar, violência e desigualdades de gênero entre meninas e meninos sob múltiplos enigmas na educação infantil.

Por fim, trata da educação, emancipação e dignidade humana, desafios e horizontes em cenários sombrios, cultura da violência na escola sob a luz da teoria do reconhecimento de Honneth (2007, 2011), da diversidade vista através da corporeidade do Maculelê e suas influências sobre a aprendizagem da cultura afro nas escolas, da identidade, diferença e racialização como reflexões para uma prática docente antirracista na educação infantil, da *Aimôlaru Porasêia*, brincadeiras cantantes na Educação Infantil Indígena Tupinambá de Olivença, localizada no Litoral Sul do estado da Bahia. E, neste caminho, vem sendo indicada algumas possibilidades em defesa de uma educação antirracista e intercultural crítica na educação básica, sobre o ensino de história e as categorias de identificação e classificação dos povos, além de não perder o foco na formação de professores para tratar das relações étnico-raciais e questões de gênero entrelaçadas à raça/etnia, dentre outros marcadores sociais da diferença.

*As organizadoras*

## Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução: André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Lei Maria da Penha. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/lei/111350](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/111350). Acesso em: 20 jan. 2024.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução: Luis Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ESPAÑA. Grupo de Expertas Y Expertos en Violencia Doméstica y de Género del CGPJ. *Guía práctica de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, Consejo Geenral del Poder Judicial, 2016.
- ESPAÑA. *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, publicada no "Boletín Oficial del Estado" n. 313, de 29 de diciembre de 2004*.
- ESPAÑA. Ministerio da Igualdad. Secretaria de Estado de Igualdad y contra la violencia de género. *Estrategia estatal para combatir as violências machistas – 2022-2025*. España, 2022.

ESPAÑA. *Resolución de 2 de diciembre de 2021*, de la Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Igualdad, de 11 de noviembre de 2021, relativo a la acreditación de las situaciones de violencia de género.

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

HONNETH, Axel. *Disrespect: the normative foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity Press, 2007.

HONNETH, Axel. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Tradução: Jaime A. Clasen. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgard. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição Almeida e Edgard de Assis Carvalho (org.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e patriarcado: violência contra as mulheres. *In*: VENTURI, Gustavo; RACAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

## PREFÁCIO

O livro *Educação, Diversidade, Gênero e Violência Contra a Mulher* apresenta análises de professores(as)-pesquisadores(as) sobre as diferentes formas de violência: de gênero, racial, cultural, religiosa, sem deixar de apontar propostas político-pedagógicas que permitem pensar uma educação humanística transversalizada pela questão de gênero, racialidade e trabalho.

A obra é organizada por Maria de Fátima de Andrade Ferreira, Zoraide Santos Vieira e Cândida Maria Santos Daltro Alves, a partir de interlocuções com saberes e fazeres de professores(as) e estudantes de cursos de graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, estudos, discussões e reflexões em núcleos, grupos e redes de pesquisa acerca de educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher e suas interseções com etnia, raça e outros marcadores sociais da diferença.

Se escrever é uma forma de se fazer presente no mundo, organizar uma escrita pensada por muitos(as) é uma ação política incrivelmente potente para se afirmar epistemologias latinas que interseccionam questões de gênero, violência e educação. O presente livro “alimenta” e amplia discussões acerca de teorias e práticas que fundamentam reflexões sobre os feminismos e educação, conforme os olhares pontuais e globais dos(as) autores(as) dos quatorze capítulos que antecipam percepções, em relação à construção da sociedade que queremos e sonhamos.

Não posso escrever de qualquer lugar. Assim, situo-me como indigenista, feminista, pesquisadora de processos comunicacionais produzidos por sujeitos comunicantes periféricos. Sou uma mulher mestiça, pela genealogia paterna: bisneta de uma nativa do vale do Jiquiriçá (Bahia), de bisavós judeus, no passado, chamados pejorativamente de “novos cristãos”; e, do lado materno, bisneta de camponeses oriundos do Norte da Itália. Tenho a pele “branca”, portanto reconheço meus privilégios em nossa sociedade. As interdições sofridas dizem respeito ao fato de ser mulher. Desde meus seis anos de idade, fui “convidada” a assumir o lugar de cuidadora da irmã caçula. “As meninas nascem para ser mãe”, é assim que somos situadas no mundo.

Logo, é importante pontuar que li a obra a partir dessas experiências, e da minha participação como coordenadora do Projeto de Extensão Mulheres Insubmissas: feminismos e ações afirmativas do/no Departamento de Educação — Campus X, da Universidade do Estado Bahia, nos períodos entre 2019 e 2024. Ação extensionista, essa, que me possibilitou realizar formações acerca dos feminismos com a participação da Professora Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira, a quem externalizo meu carinho e admiração.

No livro *Educação, Diversidade, Gênero e Violência Contra a Mulher*, encontro ecos de políticas empreendidas ao longo desses anos de enfrentamento às violências de gênero, assim, por uma perspectiva dialógica, pode-se dizer que ele se consolida como um material acadêmico interdisciplinar e plural, cuja preocupação se localiza no enfrentamento às desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais produzidas por uma lógica cisheterossexista/cisheteronormatividade, que se articula mutuamente com o racismo, à LGBTQIAPN+fobia, ao etnocentrismo, etarismo e ao capacitismo, em uma produção de hierarquias corpronormativas.

Acredito e defendo a horizontalidade das relações, nas aprendizagens construídas às sombras de manguieras, nos batuques, nas rodas de capoeira, na convergência de pensamentos e de práxis, como se percebe na feitura deste livro, em que muitas mãos tecem uma rede de reflexões acerca dos mecanismos de violências engendrados pelo Estado patriarcal, pela sociedade machista e racista, e pela economia liberal, não deixar de situar, também, as experiências educativas insurgentes, de participação popular, principalmente ações políticas fundamentadas a partir de ativismos, de subjetividades e identidades étnico-raciais.

Nesta obra também se alcança o assento de diálogos interdisciplinares e multiculturais, que possibilitam aos leitores pensarem micropolíticas de enfrentamento ao patriarcado e as suas formas de domínio e opressão, conforme o engajamento dos(as) autores(as) em prol da transformação social, afastando-se de perspectivas positivistas em que a produção do conhecimento científico, notadamente branca, masculina e cis-hétero-patriarcal, reforçavam o racismo e o machismo epistêmicos, de natureza colonial. Além disso, dentro dessa obra, são somadas às demais produções científicas da UESB, no ramo da Educação, interseccionado com a questão de gênero, no entanto traz um diferencial, o reconhecimento da pluralidade e da complexidade das pessoas, percebendo a potencialidade das diferenças sem a tentativa de reduzi-las a algum referencial teórico. Isto é, um letramento de gênero disposto a desconstruir, desde a educação básica, muitas percepções preconceituosas e pejorativas, em decorrência de letramentos anteriores, distantes das atuais demandas sociais.

Por fim, vale destacar que se trata de uma escrita coletiva, que se fez por táticas e estratégias inclusivas, pois em todos os capítulos se têm a presença de mulheres, um modo de enfrentamento às violências simbólicas, como a invisibilização da produção científica feminina.

Minhas saudações aos(as) autores (as) e aos(as) leitores(as).

*Teixeira de Freitas, 10 de abril de 2024.*  
Helânia Thomazine Porto  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

## À GUIA DE INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira  
José Valdir Jesus de Santana*

Para começo de conversa...

Nesta introdução, a intenção é apresentar uma breve definição de conceitos e sentidos dos termos educação, diversidade, gênero e violência contra a mulher para mostrar como, sob diferentes aspectos, esta discussão se apresenta ainda hoje, sobretudo expressa na forma como as sociedades brasileira e espanhola se estabeleceram e como ainda se estabelecem diante da violência e suas diferentes facetas. E, especialmente aqui, destacamos que a violência de gênero e violência contra a mulher em espaços sociais, família, escola, ambientes domésticos — fenômenos sociais relativamente ocultos, multifacetados — “ou por que há que se preservar a família, por pior que ela seja, na medida em que esta instituição social está envolta pelo sagrado, ou por que se tem vergonha de expô-los” (Saffioti, 2015, p. 10).

Contudo, não é possível deixar de destacar que “aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (Scott, 1995, p. 71). A partir desse entendimento, buscamos algumas reflexões para falar da importância e da responsabilidade que o trato das categorias diversidade, gênero e violência, termos polissêmicos, complexos e difusos, que se apresentam em diversos contextos e evocam diferentes sentidos e significados através dos tempos históricos e em diferentes sociedades. Além da violência contra a mulher, como não podia deixar de ser, longe de esgotar a discussão, a temática que instiga novas interpretações sobre os resultados que abordam as pesquisas e estudos, a cada dia, e aponta o que ainda pode ser mudado, apesar dos muros de resistência do patriarcado, racismos, autoritarismos, machismo e misoginia em nossa sociedade brasileira.

Para Giorgio Agamben (2008, 2004, 2002), a violência na Teoria Política é um fenômeno constituinte das sociedades contemporâneas, inclusive da brasileira, na qual a violência em suas mais diversificadas manifestações pode tornar a vida humana em “vida nua”, destinada à linguagem da violência. Convém destacar que a arqueologia da violência é uma questão muito importante no pensamento de Agamben (2002) e a linguagem é um elemento crucial na construção e manutenção do poder, por isso, tomada como um dos principais dispositivos biopolíticos do poder. Esse dispositivo *homo sacer* é um poder soberano que captura a vida pela exclusão e exclui pela captura e, assim, controla a vida nua. Além disso, a palavra tem força e a memória é um fenômeno ativo na formação de identidades e de relações de poder. Assim, a abordagem arqueológica é uma proposta

interdisciplinar e desafiadora que promove uma crítica entre linguagem, poder e identidade e, desse modo, permite analisar as relações complexas, vozes e experiências humanas, além das desigualdades e silenciamentos que dificultam a compreensão de nossas vidas e do mundo. Para o autor (2002), a vida nua é a vida exposta à violência do Estado, sendo este um gerador e disseminador da violência contemporânea. Esse é um problema que pode ser combatido por meio da educação, da formação de valores e da vida participativa e democrática.

Educação, termo que apresenta sentidos diversos e, nesta coletânea, empregamos a definição de educação “pela formação da palavra, e tomando por referência o idioma português, são palavras formadas por derivação agregando-se o sufixo ‘ação’ ao verbo educar. Ao agregarmos o sufixo ‘ção’ ao verbo atribuímos o sentido de “ação ou resultado dela o sentido originário do sufixo, formando assim um substantivo, querendo dizer da ação e/ou do resultado dela, isto é do educar” (Martins, 2002, p. 243).

Relevante é lembrar, como o faz também Maar (2022, p. 29), que a educação “não é necessariamente um fator de emancipação”. E, na trajetória de Theodor Adorno (2022), o autor mostra que é possível entender que não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultado da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização e a educação crítica é tendencialmente subversiva, por isso, é preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com outro não idêntico, o diferenciado. Assim, podemos recordar que, em a *Educação após Auschwitz*, segundo Adorno (2022), refere-se a duas questões, sendo a primeira, à educação infantil, sobretudo na primeira infância, seria uma ação preventiva no sentido de evitar a barbárie e, desse modo, passar efetivamente pela emancipação do homem, com relação aos seus instintos perversos, destrutivos, violentos, bárbaros, lembra que qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta e, assim, deve-se justificar essa necessidade para que Auschwitz não se refaça e reproduza, retomando suas barbáries históricas e suas perseguições. Pois, essa foi uma barbárie contra a qual se dirige toda a educação e, para tanto, exige que se tome consciência desse momento obscurecido e desesperador. Esta seria uma espécie de obrigação para a nova geração de educadores com relação à história da humanidade, a fim de evitar que Auschwitz não se repita, porque, assim, deveria ser o centro de toda educação política, diz Adorno. Deve-se buscar a prevenção e o combate contra o fascismo, a barbárie e o preconceito através da disciplina de história, pois pode ser um antídoto contra esses fenômenos perversos, que nos enchem de vergonha, insegurança, medo e tristeza. Portanto, “a educação e o esclarecimento” são essenciais.

Aqui, nós nos referimos à diversidade, entendida como uma construção social, histórica, política e cultural, além de que consideramos que é importante conhecer os sentidos da educação e da diversidade como direito, garantia de igualdade e dignidade do indivíduo é um passo largo que podemos dar para garantir o respeito ao outro e a cidadania, ao entendimento de como a diversidade se apresenta nas sociedades humanas e na escola. Esse é um dos principais desafios da educação. Educar para a construção da cidadania, para garantir que as pessoas saibam lidar direito com sua própria liberdade e responsabilidade.

Na escola, lembrando o que diz Artur Parcerisa Aran (2002, p. 11), “aceitar que os alunos são diferentes uns dos outros é fácil. Difícil, é tratar educativamente essas diferenças e ajudar para que

elas enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem”. Do mesmo modo, essas questões da diferença e da diversidade também são evidenciadas nas relações inter-raciais na sociedade brasileira, além de que a escola não é uma ilha, pelo contrário, ela é parte da sociedade, na qual presenciamos “as facetas de um racismo silenciado”, a misoginia, o machismo, as diversas facetas da violência no espaço escolar e social, sobretudo contra a mulher, o homossexual, a população negra, indígena, enfim, os não brancos e o pobre.

Sobre a diversidade no espaço escolar, Aran (2002), na Introdução da obra *Atenção à diversidade*, obra organizada por Rosa Alcludia e outros autores, lembra que

aceitar que os alunos são diferentes uns dos outros é fácil. Difícil é tratar educativamente essas diferenças e ajudar para que elas enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem (Aran, 2002, p. 11).

E assim, recomenda que, antes de tudo, é uma questão de posicionamento filosófico, ético ou ideológico, pois é preciso procurar saber até que ponto a equipe escolar está de acordo em aceitar que cada um dos/as alunos/as tem o direito a que o ensino se adapte ao máximo possível às suas possibilidades e limitações e que por meio de discursos, metodologias, práticas, técnicas, procedimentos organizacionais e de avaliação, a partir daí, a escola devesse adotar para o desenvolvimento do processo de ensino, educação e criação de ambientes de sociabilidades. Para Aran (2002, p. 11),

A coerência das estratégias didáticas e a atitude dos professores em relação à diversidade de idéias, experiências, atitudes, estilos de aprendizagem, ritmos, capacidades, interesses, etc., marcarão de maneira relevante as características do ambiente de aprendizagem que ocorre na sala de aula.

Desse modo, estaríamos evitando que o/a educando/a não substitua com facilidade os seus superegos por autoridades extremas, por sentimentos de ódio e violência. Por isso, é importante começar desde a infância, passando pela adolescência e a juventude, buscando coerência das estratégias didáticas e a atitude do educador-professor em relação à diversidade de saberes, conhecimentos, idéias, experiências, atitudes, estímulos à aprendizagem, ritmos, capacidades, interesses, coerências, metáforas e etc., com imersão no social e no pessoal. Mas, esse processo exige que provemos aos poucos o gosto da paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém, o sentido que um trabalho com a diversidade desperta e para o qual não estamos ainda preparados é o da sabedoria, paciência, de viver o processo de aprender a aprender, de intervir sem destruir o construído.

José Gimeno Sacristán (2002, p. 14) chama a atenção, afirmando que “toda ação pedagógica e toda prática têm um sentido, algumas razões que devemos entender e que, na maioria dos casos, não são evidentes. As práticas têm, atrás de si, alguém (sujeitos individuais e coletivos) que quis realizá-las”. Essa interpretação do autor nos remete a pensar em direitos e valores sociais e humanos, que agem como impulsionadores e nem sempre são claros, não são colocados de modo explícito, além de que, também, não se mostram com intenção de desvendar o mundo diverso de significados da diversidade ou da diferença e olha e ver o que se quis fazer com elas e não o que se deveria fazer, considerar, e melhorar a atenção acerca de que a diversidade não se constitui como um problema e nem em desigualdades de gênero, raça, etnia, escolarização, sexo, entre outros marcadores sociais

da diferença. Além disso, quando falamos da questão da diversidade de gênero, raça/etnia, dentre outras que se configuram como diferença, tem-se multiplicado as discussões e o pensamento de diferentes autores, pesquisadores e estudiosos do tema que buscam mecanismos na prevenção e no combate aos preconceitos, à discriminação e desigualdades diversas.

Sobre essa questão, Kabengele Munanga (1996) destaca que os preconceitos, sejam eles raciais, sociais, religiosos, econômicos, de gênero, etc., existem em todas as sociedades, em todas as culturas e civilizações. Assim, por exemplo, ocorre quando se trata de *As facetas de um racismo silenciado* e o “maior problema se coloca quando são transformados em armas ideológicas para legitimar e justificar a exterminação, a exploração e a exclusão de segmentos importantes da sociedade” (p. 213-214). E, também, no Brasil, como lembra o autor, costuma-se buscar a explicação para a falta de consciência de preconceitos, estereótipos, discriminação racial, de gênero, étnica, religiosa, origem, dentre outras, na falta de instrução, ou seja, no bode expiatório cultural. Contudo, essa justificativa não convence, porque os seres humanos, sejam mulheres, sejam homens, masculinos ou femininos, de qualquer idade, sexo, gênero, religião, etnia/raça, não precisam de instrução para sentir a dor, o menosprezo, a injustiça e a exclusão.

Gênero é uma construção social do masculino e do feminino, porém, não explícita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres e, muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida (Saffioti, 2015) e, também, diz respeito a uma categoria histórica, que tem demandado uma investigação intelectual e pode ser concebida em diferentes estâncias, uma forma primária de dar significação as relações de poder, portanto, um campo por meio do qual o poder é articulado (Scott, 1995) e, as diferenças se colocam no “plano material, factual e concreto: somos diferentes biológico, econômico e sexualmente, mas isso não impede que possamos ter igualdade de oportunidades e de direitos” (Munanga, 1996, p. 227). Recordando que o diz o Munanga (1997), quanto aos direitos, a questão da igualdade se coloca no plano formal, mas o fundamental é concluir o formal com o material, com o concreto, pois é aí que está a luta. Que bons ventos nos tragam essas reflexões, porque não é possível que em uma sociedade, na qual queremos nos proclamar diferentes, pensar em ser igual ao outro, quando não nos importamos com relações desiguais, mantendo a hierarquização, a discriminação e desigualdades nas relações sociais de gênero, raça/etnia e classe social. Sobre esse questionamento, é relevante destacar que a intenção é mostrar que aí está a problemática vivida pelas sociedades humanas e, que todos os cidadãos precisam entender que as pessoas são diferentes e, sendo diferentes, ter, em nível de direitos, igualdade de oportunidades na luta pelo direito a ter direitos, pela vida, liberdade, autonomia, respeito, não é impossível.

Nas palavras de Munanga (1996), não podemos colocar um sinal de igualdade matemática entre um indivíduo e outro, entre uma pessoa e outra, pois, não há dúvidas, somos diferentes. E essa é a verdade nua e crua: em nível dos direitos, brigamos para ter essa igualdade de oportunidades, reivindicamos os nossos direitos através de movimentos sociais, como indivíduo ou coletivo, mas na vida concreta a gente vai se diferenciar de qualquer maneira, pois, temos aptidões, gostos, modos de sentir, pensar, olhar diferentes. Isto é, um pode se tornar rico ou mais instruído do que outro; fazer opção por modos de viver, olhar-se, conviver, vestir-se, declarar-se. “Somos diferentes e iguais. Mas interpretar a diferença e a desigualdade em termos de superioridade e inferioridade já é um outro problema, ao qual não escapa nossa natureza humana quando estão em jogo os interesses” (p. 227-228).

É importante destacar que, atualmente, podemos vivenciar uma crescente consciência de direitos sociais e, desde a década de 1980, no Brasil e no mundo, é possível perceber que os movimentos a favor da democracia e dos direitos humanos também têm se intensificado, inclusive em relação aos efeitos decorrentes da desigualdade provocada pelos processos de globalização, causados, da mesma forma, devido ao aumento de políticas sociais e econômicas predatórias dominantes. Retomando essa colocação de Munanga (1997) sobre a problemática da diversidade, diferença, igualdade e desigualdade no Brasil, e vamos tentar incorporar algumas ideias sobre as relações de gênero, pois não podemos ignorar o fenômeno da violência de gênero e da violência contra a mulher, dentre outras modalidades de violência tratadas nesta coletânea e não tratar de mostrar quais são as suas raízes, incorporando algumas ideias sobre o autoritarismo, a misoginia, o machismo e suas relações com a questão de gênero e sua relação com o patriarcado de Heleieth Saffioti (2015, 2004).

O entrelaçamento entre gênero, raça/etnia e poder na ordem patriarcal brasileira, na qual, o homem branco sempre encontra vantagens e privilégios, mas, nas últimas décadas, as ideologias machistas, étnico-raciais, ou ainda de classe social, apesar de ainda se manterem nas relações entre a população negra e não negra, mulheres e homens, pobres e ricos, que têm sido combatidas através de lutas e reivindicações feministas, movimentos negros e outros. Mas, como destaca Saffioti (2015), é importante apreender os sentidos e significados das categorias históricas gênero e patriarcado. Na sua interpretação, gênero

constitui uma categoria ontológica, enquanto o mesmo não ocorre com a categoria ordem patriarcal de gênero. Ainda que muito rapidamente, pode-se afirmar, com veemência, que é possível transformar o patriarcado em muito menos tempo do que o que foi exigido para sua implantação e consolidação (Saffioti, 2015, p. 143-144).

Por isso, não se trata de abolir o uso de gênero, mas sim, eliminar seu uso exclusivo, eliminar ambiguidades presentes na socialização e educação das mulheres e de homens, combater a relação de exploração-dominação, transformar a ordem patriarcal de gênero, buscar a conquista da autonomia por parte das mulheres para agir, atuar no espaço público, quebrar com a hierarquia entre homens e mulheres.

Saffioti (2015) lembra que os homens gostam de ideologias machistas sem sequer ter noção do que seja uma ideologia, mas a questão é que eles não estão sozinhos. Ideologia é um conceito polissêmico e, aqui, o uso do termo é empregado com a acepção de que se constitui um mecanismo de mistificação e, portanto, de alienação. Mas essa é, infelizmente, a razão para que, entre as mulheres, “socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social (p. 36-37). Não resta dúvidas. A questão é que ainda há mulheres machistas, sexistas e o sexismo e, para a autora (2015, p. 37),

não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres. Então, poder-se-ia perguntar: o machismo favorece sempre os homens? Para fazer justiça, o sexismo prejudica homens, mulheres e suas relações.

Sobre isso, Saffioti diz que há um aspecto importante a ser discutido, pois, em uma sociedade como a brasileira, patriarcal, autoritária, racista, com clivagens de gênero, de distintas raças/etnias em interação e de classes sociais, não se pode negar que o pensamento, refletindo estas subestruturas antagônicas, é sempre parcial.

Isto significa que o limite e a abrangência da razoabilidade, quando se trata de direito a ter direitos no Brasil, devem ser questionados e, dentre esses direitos está o direito à vida. Nesse sentido, vale lembrar as considerações de Hannah Arendt (1999), que em sua obra *A condição humana*, desmistifica a concepção e representação da esfera da vida privada como o lugar apropriado da privacidade e da intimidade e mostra que é um desafio devido à complexidade das relações dos indivíduos com seus pares e com a coletividade.

Esperamos, a partir desse entendimento, que o debate intelectual e resultados de pesquisas aqui apresentados possam provocar, fomentar e ampliar as discussões, reflexões, novas pesquisas e publicações sobre educação, diversidade e violência de gênero na sociedade brasileira e na escola, promovendo e incentivando a criação de políticas públicas e sociais na prevenção e combate à violência contra a mulher e, desse modo, tem como fim aprofundar o conhecimento do imaginário brasileiro como é a questão das desigualdades de raça, etnia, gênero, masculino e feminino, homem e mulher, neste caso, de extrema importância como é a questão da violência de gênero contra a mulher, com o propósito de contribuir para atualizar e ampliar as discussões, debates e reflexões.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução: Iraci D. Poletí. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: poder soberano e vida nua*. [Homo Sacer, I]. Tradução: Henrique Burgo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha* [Homo Sacer, III]. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- ARAN, Artur Parcerisa. Introdução. In: ROSA, Alcudia. *Atenção à diversidade*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-12.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução: Luis Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. 2002. p. 242-246.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ROSA, Alcudia. *Atenção à diversidade*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-51.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996. p. 213-229.

MUNANGA, Kabengele. Cultura, identidade e Estado Nacional no contexto dos países africanos. *In*: MOURÃO, Fernando Augusto. *A dimensão atlântica da África*. Anais da II Reunião Internacional de História da África. São Paulo: CEA-USP/SDG-Marinha/CAPES, 1997. v. 1, p. 297-300.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e patriarcado: violência contra mulheres. *In*: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

## Capítulo 1

### **Prostituição e violência sexual contra mulheres: um estudo em adolescentes da Espanha**

*Rita Radl Philipp  
Begoña Gómez Vázquez  
Jorge García Marín  
Fanny Martínez Radl*

A prostituição continua a ser um fenômeno muito difundido e normalizado, pois não é fácil desvinculá-la dessa aura de normalidade e concebê-la como um ato de violência sexual contra as mulheres. Sem dúvida, a violência contra as mulheres e as suas consequências constituem um dos problemas mais graves das sociedades atuais para o bem-estar social das mulheres e da própria sociedade. E está presente em diversas formas de aparência que muitas vezes não são percebidas diretamente como ligadas ao sistema de dominação androcêntrica e à violência sistêmica e sistemática contra as mulheres, nem pela sociedade político-civil em geral, nem pelas pessoas, mulheres e homens, em particular, e cada vez menos por jovens adolescentes do sexo masculino.

Esse é o caso da prostituição em relação à qual observamos, por um lado, como o seu consumo por parte dos jovens está aumentando de acordo com dados estatísticos referentes ao contexto espanhol (Apramp, 2005, 2011; Gómez Suárez; Pérez Freire; Verdugo Matés, 2015; Parlamento Europeu, 2023). Por outro lado, encerra em si um círculo de violência para as mulheres que estão nela. Muito mais além disso, uma vez que este fenômeno de consumo, como também mostram os dados relativos à legalização da prostituição em países como a Holanda e a Alemanha, está ligado a uma demanda que exige mudanças frequentes de mulheres prostituídas para manter a “oferta do negócio”, este fenômeno está intimamente ligado ao tráfico de mulheres para exploração sexual e, desta forma, diretamente com o exercício de violência extrema contra as pessoas prostituídas.

A investigação sobre o complexo temático da prostituição como violência sexual contra as mulheres tem se centrado, sobretudo em aspectos do sistema de violência que opera na própria organização dela e no mesmo consumo (Gómez Suárez; Pérez Freire; Verdugo Matés, 2015, Meneses; Ruas; Uroz, 2018), na elucidação detalhada das situações de tráfico de mulheres (Calers, 2005; Cacho, 2010; Askola, 2007; FMP, 2008; INGECON, 2007; Marcos, 2006; Kara, 2010; Gómez Suárez;

Pérez Freire; Verdugo Matés, 2015; Ministerio de Sanidad, 2015; Radl; Vasquez, 2019), na violência vivenciada por estas mulheres, através de estudos autobiográficos de natureza diversa e derivadas da situação de continuidade da violência, além da análise dos procedimentos de coação e suas consequências em relação ao desenvolvimento de comportamentos de risco e patologias (consumo de drogas, impossibilidade de relações afetivas, etc.) (Gallagher, 2001; Jáudenes; Jiménez; Ocampo, 2001; Kara, 2010; Skrobaneck; Boonpakdi; Janthakeero, 1999; Ruiz, 2003; Radl; Vasquez, 2019), a parte de aspectos criminais, penais e legislativos relacionados à internacionalização do fenômeno, entre outros problemas mais específicos.

Neste sentido, parece ter particular relevância a investigação da população jovem e conhecer sua percepção sobre a prostituição, violência e exploração sexual das mulheres, pesquisa que aqui apresentamos, que mais além de ter essencialmente relevância para o contexto espanhol, também têm especial valor para outros contextos socioculturais. De forma preeminente, do olhar da Educação, e nesse caso, no marco da publicação quanto à educação, diversidade e violência de gênero.

### Contexto epistêmico de partida e a situação da Espanha

Pode-se destacar que a atividade prostitucional “[...] é uma atividade não reconhecida como atividade econômica e laboral na Espanha...” (Radl; Vasquez, 2019, p. 24) se encontra em uma situação de não legalidade (ou ilegalidade), apesar de estar considerado como delito no Código Penal da Espanha o ato de se lucrar “[...] explorando a prostituição de outra pessoa, ainda com o consentimento da mesma” (artigo 188, Código Penal Español).

Por causa desse motivo que é difícil de falar dos dados reais e precisamos ser cautelosos com os dados a respeito. Ainda nesses momentos os últimos dados oficiais são dos informes que já citamos no nosso estudo do ano 2019 (Radl; Vasquez, 2019).

Em geral, conforme Radl e Vasquez (2019, p. 25),

[...] considera-se que existem cerca de 300.000 mulheres que exercem esta atividade neste país (Diário Oficial das Cortes Gerais, 2007 e Gómez *et al.*, 2015), embora os dados estimados da polícia para o ano de 2014 fala-nos de um número muito inferior, cerca de 45.000 mulheres (Ministério da Saúde, 2015). Todos os relatórios e dados especializados ao respeito apontam Espanha como o primeiro país da Europa em termos de consumo de prostituição, variando os valores entre 39% e 11%, dependendo do cálculo de tempo e frequências.

Quanto ao consumo, a pesquisa de Meneses, Ruas e Uroz (2018, p. 5)

[...] confirma o valor de 20,3% de homens que afirmam ter pagado por sexo em algum momento, em comparação com 15% que afirmam tê-lo feito no último ano [...] Esta pesquisa indica que 68,1% dos homens espanhóis entre 25 e 55 anos confirmam já ter pagado por sexo, mais de dois terços, sendo 14,1% na faixa etária de 25 a 34 anos, na faixa etária de 35 a 44 anos, 25,8 % e na de 45 a 54 anos, 28,2%. Para o grupo de homens espanhóis mais jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, os valores são de 3,8%.

Disto podemos deduzir a existência de uma considerável cultura de consumo de prostituição que já tem algumas raízes em homens muito jovens... (Radl; Vasquez, 2019, p. 25).

Especialmente na faixa etária dos homens jovens, a Espanha ocupa o primeiro lugar na Europa e se confirma a existência de um fato que preocupa fortemente referente ao grupo das pessoas jovens pela falta de consciência da percepção da violência e da exploração sexual que sofrem essas mulheres, ainda que possivelmente a intuem. Assim sublinha Gómez Suárez, Pérez Freire e Verdugo Matés (2015, p. 120) na sua pesquisa que: “O cliente consumidor intui a existência de mulheres que são exploradas sexualmente contra a sua vontade, situação que se resolve desde uma perspectiva consumista, comprando o que se vende [...]”.

Na mesma linha estão os resultados da pesquisa de Meneses, Ruas e Uroz (2018), que mostram que no grupo dos homens fica presente essa ideia sobre a prostituição como um fato ligado com a violência contra as mulheres. 50,1% dos homens inquiridos, e de forma separada, 53,5% dos não consumidores e 34,8% dos consumidores dela, consideram que a prostituição é uma forma de violência, ou seja, percebem que a prostituição significa violência contra as mulheres. É verdade que essa porcentagem é bastante maior nos homens não consumidores da prostituição do que em aqueles que acudam a ela.

O problema da prostituição e seu consumo, é uma expressão das grandes diferenças negativas em função do gênero e das desigualdades existentes na constelação intergênero. Não é casual que sempre majoritariamente as mulheres são as pessoas prostituídas e os homens aparecem como os consumidores (mais do 97%). Mas, muito mais além disso, a prostituição e seu consumo remetem ao mesmo tempo à concepção da masculinidade e das identidades de gênero como duas questões fundamentais que concerne à socialização e formação humana, e, portanto, a educação.

Vale lembrar que já em 1969, David Lynn descreveu a dificuldade que os socializando masculinos encontram na família moderna (de tipo nuclear e com forte divisão sexual do trabalho) para uma identificação “íntima” direta com o genitor masculino.

Por estar quase sempre ausente, desenvolvem um “comportamento masculino agressivo hiperestilizado” baseado numa “identificação distorcida”, ou como diríamos, uma identificação distorcida do gênero masculino, dado que os homens compensam a ausência do pai na sua experiência socializadora primária ao longo de toda sua vida através de uma “atitude agressiva hiperestilizada” que, em vez de corresponder ao comportamento real percebido em relação ao papel de gênero masculino, lhe é atribuída em virtude de informações errôneas, incompletas e mediadas sobre a masculinidade (Lynn, 1969).

Essa teoria aponta para a ideia de que, na realidade, a identidade masculina é construída de forma irreal, com elementos de agressividade, poderíamos dizer também de virilidade, exagerados, socialmente inadequados, e, inclusivo, ameaçadores, perigosos para as relações sociais entre pessoas, intra e intergênero.

Para o nosso contexto, é muito interessante esta teoria porque fornece elementos explicativos para a constituição da identidade masculina, e, assim, permita-nos explicar por que a prática da prostituição é normalizada e dificilmente é concebida como violência e violência extrema contra as mulheres, também no imaginário social.

Tal violência está ligada às definições de papéis e identidades de gênero que entendem que os traços de identidade de gênero masculino precisam conter elementos de dominação, que são construídos no contexto de uma experiência socializadora baseada em gêneros fortemente diferenciados com significados de verticalidade em termos de classificação de superioridade e inferioridade de gênero, que atribui aos homens características de atitudes agressivas, de imposição e, em última instância, de “comportamento masculino agressivo hiperestilizado” (Lynn, 1966, 1969).

## **Aspectos metodológicos e hipótese central da pesquisa**

A pesquisa se baseou na hipótese central de que as e os jovens não demonstram uma consciência relevante sobre o significado da violência que a prostituição tem para com as mulheres que a praticam, e a sua inevitável ligação com o tráfico de mulheres com fins de exploração sexual. Esta consciência é mais pronunciada entre as mulheres jovens.

Quanto à percepção da prostituição e seu consumo, esperava-se que, em primeiro lugar, no grupo de jovens pesquisados, o consumo da prostituição fosse classificado como mais uma forma de lazer, particularmente pelos homens jovens. Em segundo lugar, pretendeu-se verificar a existência incipiente, especialmente no grupo de mulheres jovens, de uma visão que liga o consumo prostitucional à violência e uma definição de identidades de gênero caracterizadas pela verticalidade.

Este ponto foi verificado nos grupos de discussão realizados numa Instituição de Ensino Secundário. E a mesma tendência se confirmou com diversas nuances na pesquisa quantitativa, tal qual veremos em detalhe na secção relativa aos resultados obtidos. Como mostraremos, a análise detalhada dos dados proporciona uma perspectiva particularmente matizada, tanto qualitativa como quantitativamente, embora, de uma perspectiva epistêmica, a nossa hipótese geral tenha sido confirmada ainda que precise ser bem matizada.

No âmbito deste projeto de investigação, focou-se na percepção dos jovens sobre a prostituição e sua ligação com a violência, exploração sexual e o tráfico de mulheres, sendo realizada uma análise das percepções (atitudes, imaginários, informações e concepções) que têm os jovens adolescentes sobre a prostituição e sua ligação com a violência sexual numa amostra representativa do norte da Espanha, na Comunidade Autónoma da Galiza, com jovens de ambos os sexos do quarto ano do Ensino Secundário Obrigatório (ESO), ou seja, de 14-16 anos de idade.

De um ponto de vista global em termos de metodologia quantitativa, foi desenhada uma amostra aleatória estratificada ponderada para todo alunado do 4º ano do ESO (grupo de jovens adolescentes). A amostra final foi composta por um total de 1.434 alunas/os das quatro províncias dessa comunidade autónoma e em termos de idade, 59,7% tinham 15 anos no momento da aplicação do questionário, 17,6% tinham 14 anos e 16,2% tinham 16 anos; os restantes 6,5% correspondem a estudantes com mais de 16 anos. O questionário foi validado e utilizado o pacote estatístico SPSS para análise bivariada, também com dados socioeconômicos, educacionais e familiares. Embora o valor da pesquisa advenha do seu caráter representativo para o contexto empírico do estudo e, portanto, é especialmente quantitativo, para o desenho do instrumento (questionário) baseamo-nos numa análise qualitativa. Especificamente, foram desenvolvidos grupos de discussão com jovens do 4º ano do ESO em dois grupos de um Instituto de Ensino Secundário com vista ao desenvolvimento do questionário para investigação/exploração quantitativa. O questionário foi validado, por sua vez, com um pequeno grupo de jovens antes da sua aprovação final.

## **Dados e resultados mais relevantes**

Os dados obtidos nos grupos de discussão, parte qualitativa da investigação, confirmam nossa hipótese central de modo geral. Além disso, os dados nos mostram um nível de consciência muito elevado entre o grupo de jovens que também manifestam, e este foi um fato inesperado, um

nível muito elevado de rejeição total à prostituição. É dito a nós que ela significa “escravidão para as mulheres”.

Consideram que não existe uma decisão livre por parte das mulheres para se dedicarem a ela e que se dedicam à prostituição por coação, tanto de pessoas, no caso do tráfico, como pela sua situação de vida. Da mesma forma, a maioria afirma que a prostituição é sempre ligada ao tráfico de mulheres.

O questionário foi desenhado a partir de considerações teórico-epistemológicas como instrumento de coleta de dados na amostra representativa de jovens adolescentes. Para a construção e valoração do questionário, foram elaboradas quatro categorias de análise baseadas nas considerações teórico-epistemológicas e as informações obtidas nos grupos de discussão:

- 1- Definição e percepção da prostituição e diferenças em função do gênero
- 2- Classificação da prostituição e sua ligação com a violência de gênero
- 3- Classificação e percepção da prostituição como problema de gênero, seu consumo e legalização. Perspectivas diferenciais em função do gênero.
- 4- Definição e percepção do tráfico de mulheres com fins de exploração sexual e sua ligação com a prostituição. Ótica diferencial em função do gênero.

Apresentamos a seguir os dados mais relevantes da parte quantitativa, seguindo as quatro categorias.

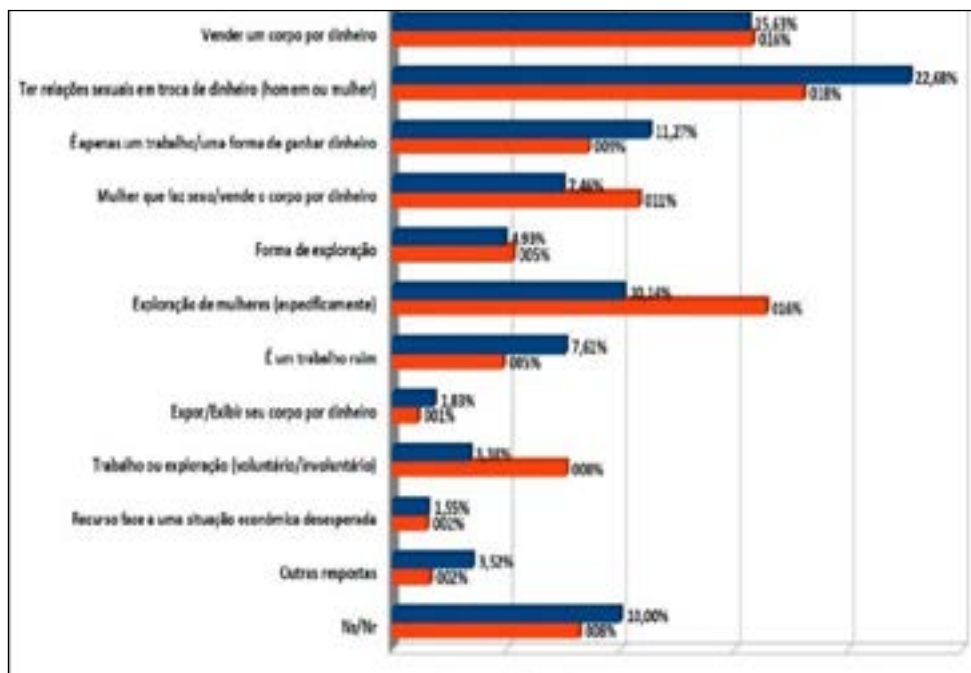
#### **a) Categoria 1 – Definição e percepção da prostituição e diferenças em função do gênero**

Enquanto esta categoria se importa em referir que os dados designam certamente diferenças de gênero em relação à definição e percepção da prostituição.

O Gráfico 1 nos mostra neste item de resposta aberta mesmo em geral uma visão mais mercantilista dos homens que consideram em 22,68% que a prostituição é uma atividade em que se trata de manter relações sexuais em troca de dinheiro em comparação com 18,05 % das garotas e aduzem que é apenas um trabalho para ganhar dinheiro em 11,27%, em comparação com 8,61% das mulheres jovens.

A diferença é de 4,63% e 3,66% respectivamente. Embora nos números totais a diferença pareça pequena, do ponto de vista intragrupo das respostas ela é significativa. Mas é interessante que quase 16% de ambos os gêneros consideram que a prostituição é “vender um corpo por dinheiro” (15,62% dos meninos e 15,83% das meninas), uma percentagem que alude a uma definição também econômica mercantilista. Ela assinala que o corpo é visto como objeto de troca, entendendo que a prostituição afeta a todo o corpo da pessoa prostituída, e, desta forma, a própria pessoa. Parece eloquente essa apreciação por referir uma tomada de consciência sobre a transcendência do que se vende na prostituição e seu significado para as pessoas; vende-se o corpo e assim mesmo a pessoa. A avaliação de se tratar de uma exploração da mulher, ou seja, de ter a prostituição vestígios de violência de gênero, é com 16,39% no grupo das mulheres contra 10,14% dos homens, muito mais acentuada nas mulheres entrevistadas. Encontramos uma diferença de 6,25 pontos percentuais, o que significa neste caso uma diferença intergruppal considerável.

**Gráfico 1** – O que significa prostituição para você? (Resposta múltipla) (Distribuição por sexo)

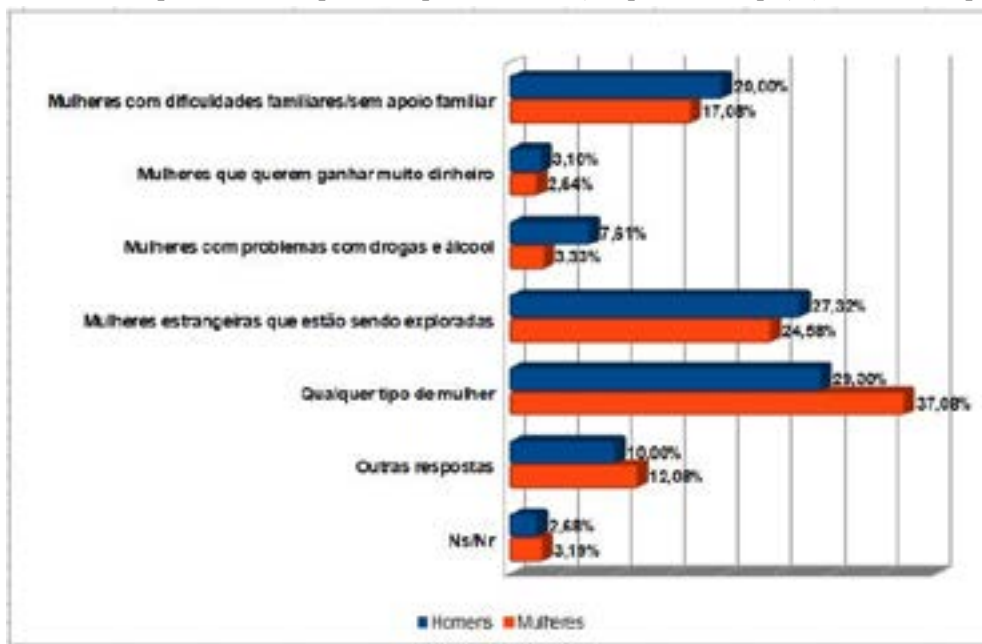


Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

Focando uma visão conjunta dos dados obtidos, no item: Que tipo de mulher diria que pratica a prostituição? (Gráfico 2), a resposta majoritária dos jovens aponta com 33,26% para a opção por qualquer tipo de mulher, seguida das mulheres estrangeiras (quase 26%). Estas mulheres são exploradas, isso é, são vítimas de atos que significam agressões ou violência para elas. A porcentagem perto de 26% é muito importante, porque sublinha uma consciência a respeito do significado de violência para com as mulheres pela condição de ser de fora do país.

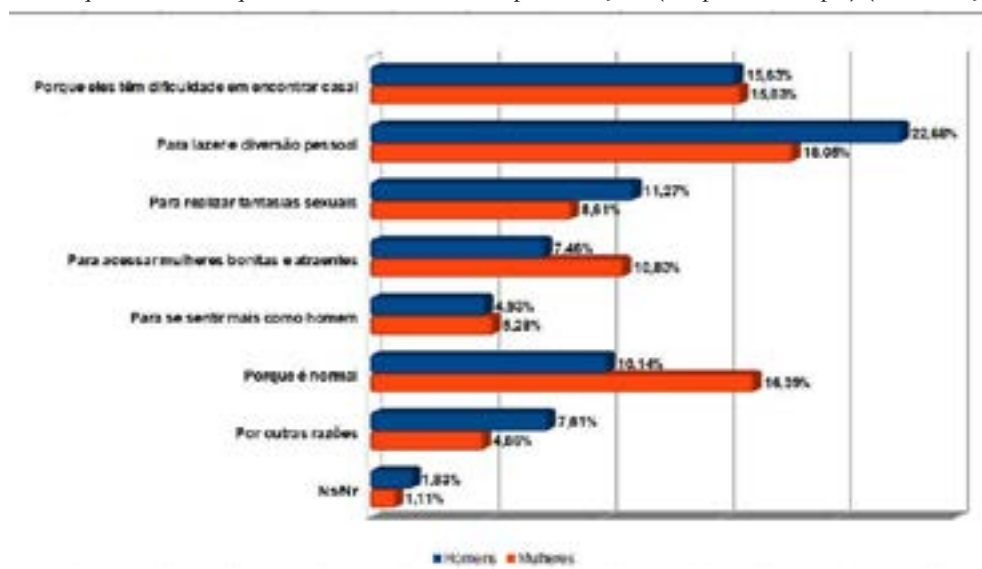
Nesse caso, marcam mais os homens essa opção, 27,32% face 24,58% das garotas entrevistadas. Em terceiro lugar, aparece a referência de mulheres com dificuldades familiares e sem apoio (19%). Agora bem, diferenciando os dados preservando uma perspectiva diferencial em função do gênero, observamos mais diferenças em termos de percepções sobre se qualquer tipo de mulher pratica prostituição. 37,08% das meninas em comparação com 29,30% dos meninos consideram isso. Elas indicam também, em menor grau, a opção das mulheres estrangeiras que estão sendo exploradas (24,58%) em comparação com 27,32% dos rapazes.

Estes últimos apontam com 20% para a opção de mulheres com dificuldades familiares sem apoio face a 17,08% das mulheres e também consideram em maior medida o problema das drogas e do álcool como motivo para a prática da prostituição, por 7,61% face a 3,33% das mulheres investigadas. Há uma diferença de mais que o dobro nesses números.

**Gráfico 2** – Que tipo de mulher pratica a prostituição? (Resposta múltipla) (Distribuição por sexo)

Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

As respostas referentes ao item: Por que motivo você acha que os homens recorrem à prostituição? (Gráfico 3), mostram igualmente concepções diferenciais em função do gênero que, em última análise, confirma uma definição das relações de gênero em termos de dominância, que é percebida pelas mulheres. 43,61% delas afirmam que os homens recorrem à prostituição pelo motivo de se sentirem mais homens, contrastando com a classificação escolhida por eles, que reconhecem essa visão identitária em apenas 19,60%. A diferença é mais que o dobro.

**Gráfico 3** – Por que você acha que os homens recorrem à prostituição? (Resposta múltipla) (Distribuição por sexo)

Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

Em contraposição, os próprios homens indicam majoritariamente a opção de realização de fantasias sexuais e de lazer e diversão pessoal, ainda que, neste caso, as mesmas respostas sejam

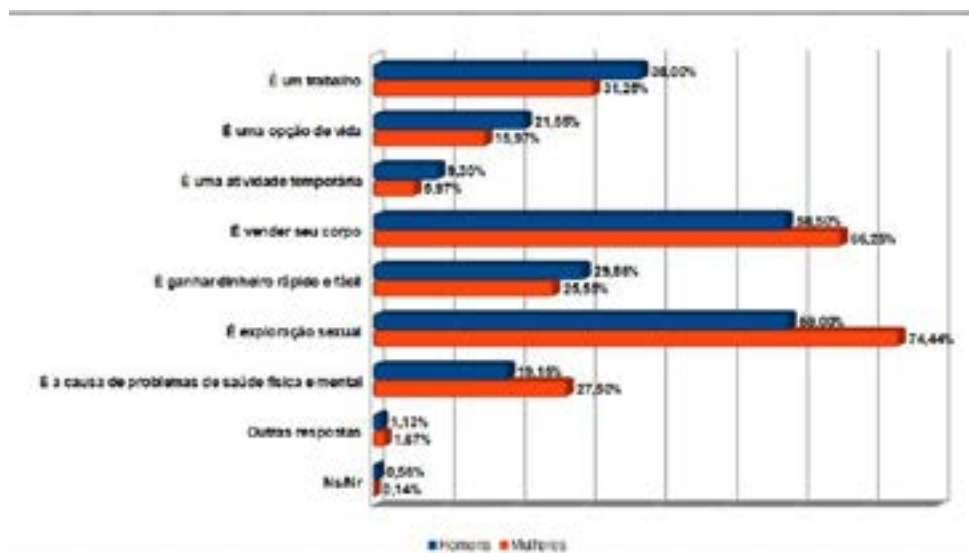
consideradas em maior percentagem pelo grupo feminino. Esse fato está em consonância com a visão da identidade masculina dominante, que os homens procuram realizar suas fantasias sexuais e dominar nas relações.

Em resumo, as respostas aqui apresentadas mostram, de forma geral, uma maior consciência das mulheres jovens a respeito do significado identitário de gênero que o consumo de prostituição tem para a identidade de gênero masculina, uma questão destacada noutras pesquisas sobre a questão no contexto espanhol (Meneses; Ruas; Uroz, 2018; Gómez Suárez; Pérez Freire; Verdugo Matés, 2015). No entanto, parece que não se encontra, na mesma linha, o dado que mostra as mulheres estrangeiras exploradas anteriormente comentado.

### b) Categoria 2 – Classificação da prostituição e sua ligação com a violência de gênero

Nesta categoria consideramos diversos itens. Particularmente significáveis são os resultados relativos ao significado das situações de prostituição para as mulheres que a praticam (Gráfico 4). Sobressaem, de fato, diferenças de gênero entre a classificação da prostituição e sua ligação com a violência entre os grupos masculinos e femininos investigados. 74,4% e 59%, respectivamente, dos jovens mulheres e homens consideram que se trata de exploração sexual. As mulheres jovens demonstram, sem dúvida, uma importante e maior consciência desta ligação do que os homens jovens, praticamente as três quartas partes delas sinalam é exploração sexual.

**Gráfico 4** – O que, em sua opinião, significam as situações de prostituição para as mulheres que a praticam? (Resposta múltipla) (Distribuição por sexo)



**Fonte:** Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

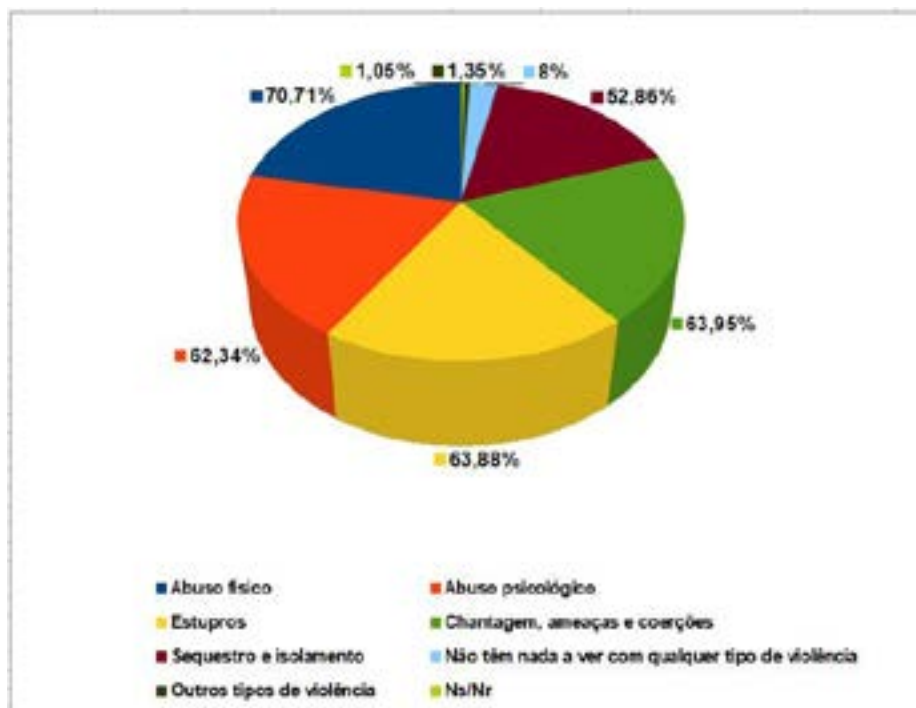
Não obstante, também eles evidenciam um nível relevante de consciência próximo do 60%. A diferença intergênero é quase de 15 pontos percentuais. Contudo, é necessário colocar em primeiro plano que os nossos dados trazem de forma clara um interessante nível de consciência entre os jovens adolescentes, de forma especial das femininas, sobre a ligação entre a prostituição e a violência contra as mulheres e as suas características de gênero.

A este fato aponta mesmo a visão que é “vender seu corpo”, vender a pessoa, contudo, tal como vimos na categoria 1 (Gráfico 1), é uma ideia recorrente, que está presente também nessa categoria.

A prostituição é classificada em 66,7% por todo o grupo pesquisado como “exploração sexual” e “venda do corpo”, que aparece com 62,35%, seguida da visão de que é um trabalho e causa de problemas de saúde física e mental. Ou seja, a prostituição é percebida como ligada à violência sexual, e, conseqüentemente, é vista como uma forma de violência contra as mulheres na percepção das e dos jovens.

Agora bem, como é possível verificar nos gráficos seguintes (5 e 6) são de fato as mulheres pesquisadas que demonstram sempre um maior nível de consciência sobre a ligação entre a prostituição e a violência. Na apreciação como maltrato físico, a diferença intergênero é de quase 11 pontos percentuais, referente ao maltrato psicológico, que se aproxima de 14 pontos percentuais e, no caso do estupro, são quase 9 pontos percentuais. Concernente a consideração de chantagem, ameaças e coações, a diferença é de 13 pontos (gráfico 5).

**Gráfico 5 –** Que tipo de violência você diria que tem a ver com a prostituição? (Resposta múltipla) (De acordo com o sexo)



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

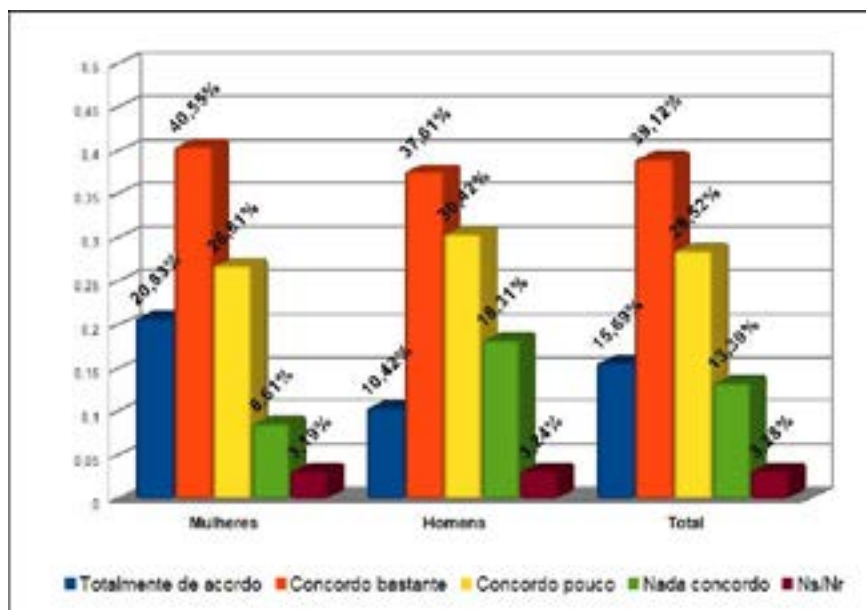
Existe sempre uma maior consciência no grupo das garotas, ainda que a classificação, em geral, na amostra das e dos jovens se encontra na mesma linha de definição dos tipos de violência. Ambos os gêneros sugerem um estado de consciência relevante a este respeito, que corresponde a cerca dos 60%, como se pode verificar nos gráficos 5 e 6.

O gráfico 6 inclui a afirmação: “A prostituição tem a ver com situações de violência de gênero, mas uma vez destaca a existência de uma maior consciência entre o grupo feminino”. Esse quadro se faz mais completo considerando os dados do gráfico 6. Mais de 61% (cerca das duas terças partes) das mulheres afirmam que a prostituição tem de ver com situações de violência de gênero,

tomando os dados de “totalmente” e “bastante de acordo” face 48% dos garotos. Mais também um considerável 35% das mulheres e 48,7% dos homens jovens, quase um 50%, não estão de acordo ou nada de acordo com essa classificação. Dados que relativizam os dados do item anterior.

Ressalta uma diferença intergênero de 13,7 pontos percentuais que sublinham que praticamente a metade dos homens jovens entrevistados, uma proporção muito considerável e em muita mais medida que as garotas, entendem que a prostituição não é violência de gênero.

**Gráfico 6 – A prostituição tem a ver com situações de violência de gênero**



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

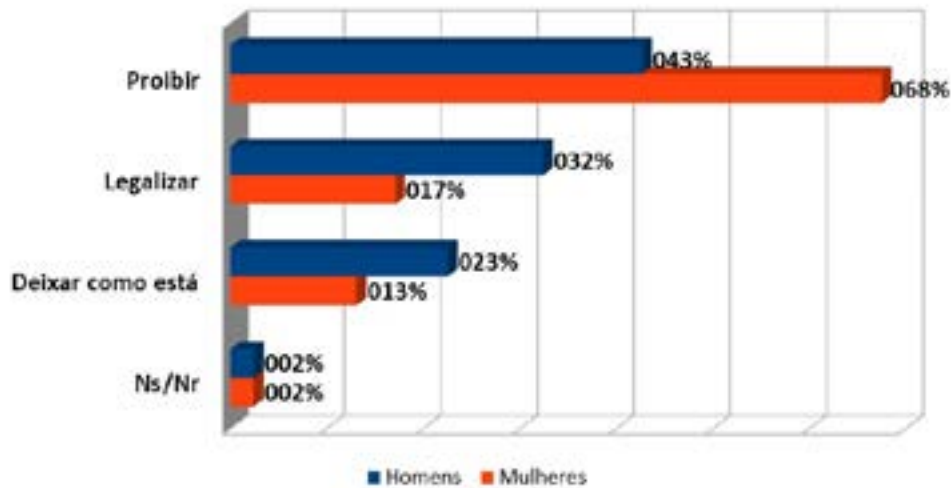
Contudo, confirma-se em essa categoria, um maior nível de consciência no grupo das mulheres quanto ao significado de violência sexual em função do gênero que tem a prostituição.

### c) Categoria 3 – Classificação e percepção da prostituição como problema de gênero, seu consumo e legalização. Perspectivas diferenciais em função do gênero

É interessante verificar como a prostituição já é percebida como um problema de gênero pelos jovens adolescentes investigados. As respostas refletidas nos Gráficos 7 e 8 mostram que 42,68% dos homens proibiriam a prostituição contra 67,50% das mulheres. Encontramos uma diferença muito significativa entre gêneros próxima de 25 pontos percentuais.

Em relação às respostas a favor da sua legalização, observamos como continua havendo uma diferença perceptível em função do gênero entre os dois grupos de gênero; 32,30% dos homens indicam que são a favor, contra 17,18% das mulheres. A diferença neste caso situa-se em significativos 15,21%, mas que considerável.

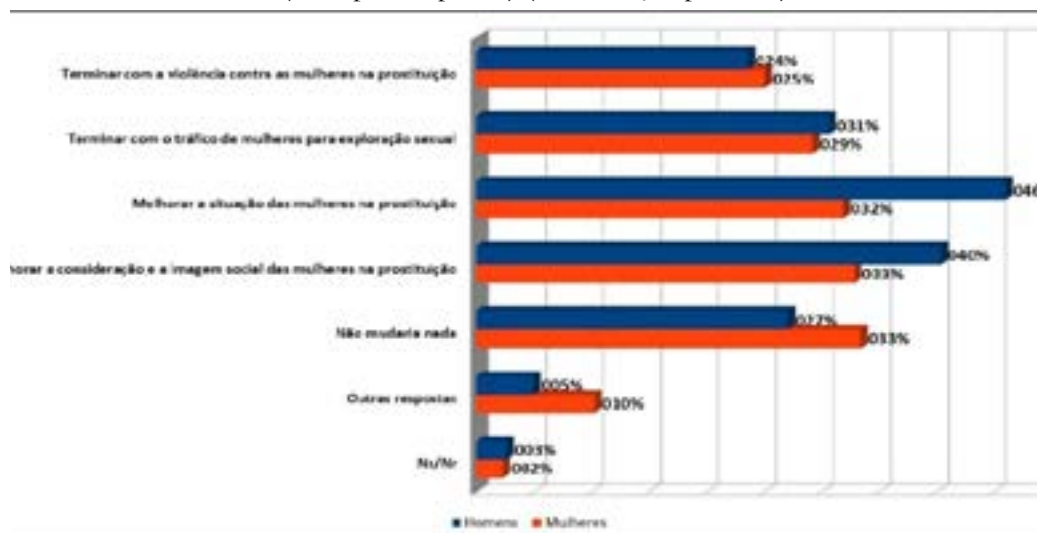
As respostas mais significativas referente à legalização aparecem em relação a ideia de acabar com a violência, que é marcada por 23,6% dos meninos e 25,1% das meninas, e acabar com a trata com fins de exploração sexual, motivo marcado por 30,7% dos homens e 29,3% das mulheres jovens. Na mesma linha sublinham 46% e 40% dos rapazes e 32 e 33% das moças as escolhas de melhorar a situação e melhorar a consideração e imagem das mulheres na prostituição.

**Gráfico 7 – O que você faria com a prostituição? (Distribuição por sexo)**

Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

Observa-se uma diferença intergênero de 14 e 7 pontos, respectivamente, que são apreciáveis. No caso da estimativa de que não mudaria nada, as valorações se encontram algo menos distantes. 27,18% dos homens e 33,47% das mulheres jovens manifestam essa percepção.

Deduzimos que a ideia da legalização é preminentemente relacionada com a ótica de melhorar a situação das mulheres na prostituição, ainda que de forma aproximada uma terceira parte das e dos jovens pesquisados rejeitam tal apreciação, as meninas em maior número que os meninos. Elas percebem de novo com mais força o significado de violência desta atividade.

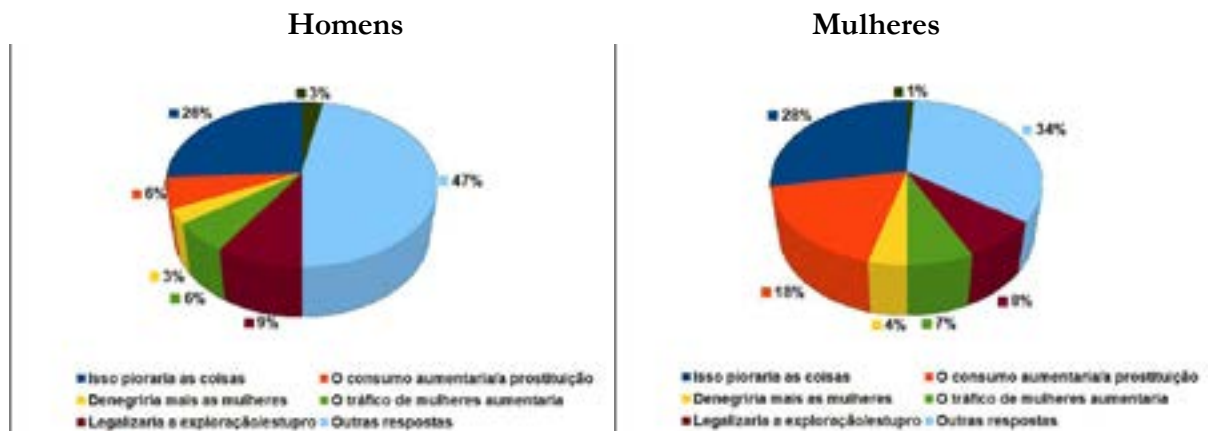
**Gráfico 8 – Na sua opinião, a legalização da prostituição significaria (Múltiplas respostas) (Distribuição por sexo)**

Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

Os dados denotam, novamente e de maneira clara, um maior nível de consciência no grupo feminino pesquisado, e, portanto, podemos verificar perspectivas diferenciais acordo com gênero a esse respeito. Esta questão também é destacada nos dados que tratam do significado da legalização

da prostituição relativo do seu consumo; 18% das mulheres; e apenas 6% dos homens argumentam que isto implicaria um aumento do seu consumo (Gráfico 9).

**Gráfico 9** – Na sua opinião, a legalização da prostituição significaria (Outras respostas) (Por sexo)

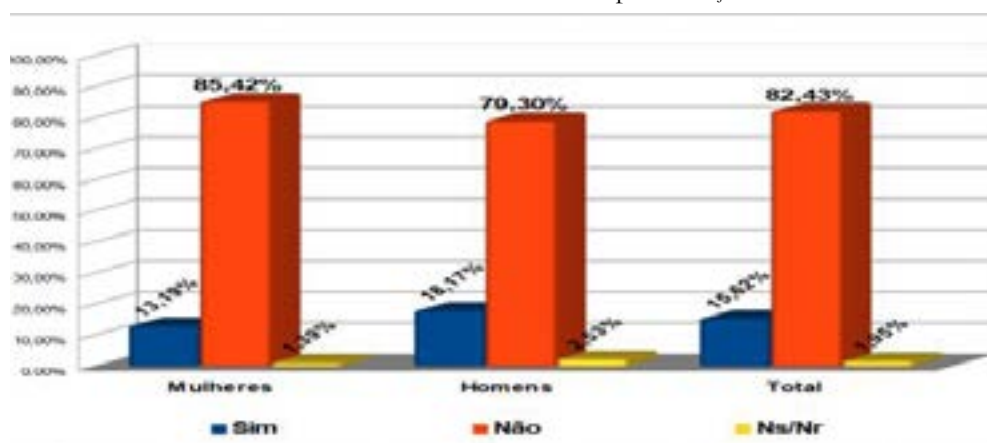


Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

A percepção do que a prostituição é, em última análise, um problema de gênero e a consciência sobre as suas dimensões sociais, mas também as implicações de gênero, reflete-se no gráfico 10, que debruça a questão: Você consumiria prostituição? 82,43% respondem aqui que não consumiriam; 85,42% de mulheres e 79,30% de homens.

Reflete, se possível, uma visão próxima das e dos jovens adolescentes, com interpretações de gênero mais num nível que hipoteticamente contempla as mulheres também como consumidoras de prostituição (masculina), um extremo que pode ser considerado de alguma perspectiva sociopolítica ou epistêmica, que não é a de a presente equipa de investigação, como um indicador de igualdade intergênero, mesmo quando falamos da prostituição feminina.

**Gráfico 10** – Você consumiria prostituição?



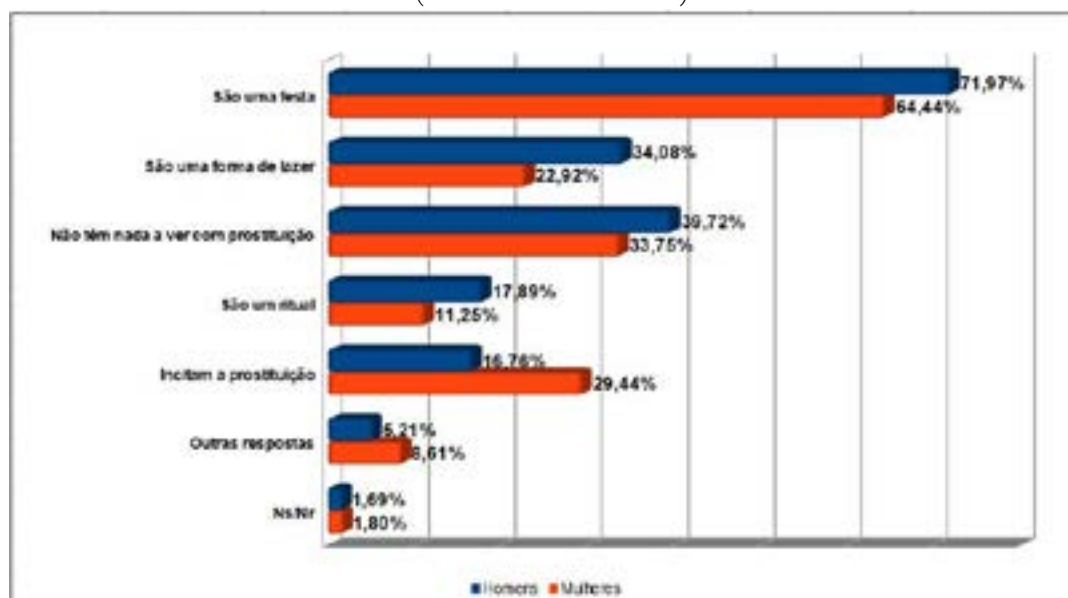
Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

No que diz respeito às estendidas festas de despedidas de solteiro<sup>1</sup> no contexto sociocultural pesquisado e sua classificação, bem como à sua ligação com a prostituição, estas são majoritariamente

<sup>1</sup> Nestas festas, celebradas antes do casamento em grupos diferenciadas de homens e mulheres, no caso dos homens geralmente são contratadas mulheres que dançam e fazem strip-tease, e também podem oferecer serviços sexuais.

percebidas como uma festa, por 72% dos meninos e 64% das meninas. Ao mesmo tempo são consideradas um evento que nada tem a ver com a prostituição, por 39,72% dos meninos em comparação com 33,75% das meninas, sempre em maior medida pelos adolescentes do sexo masculino (Gráfico 11).

**Gráfico 11** – Em relação às despedidas de solteiro, escolha as opções que melhor refletem a sua opinião (De acordo com o sexo)



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

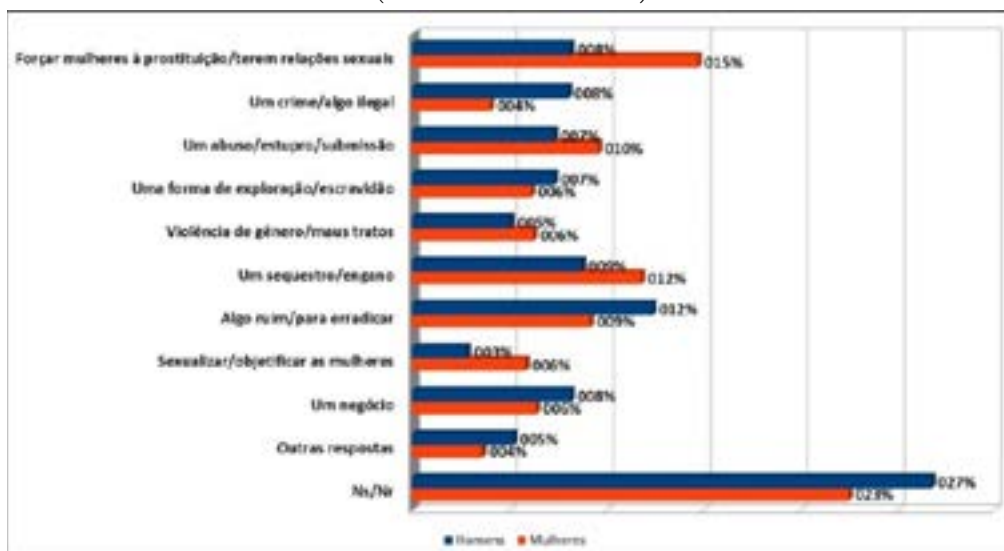
Ressalta uma diferença intergênero de 8 e quase 6 pontos percentuais respectivamente. Para um considerável 29,44% das mulheres jovens, isso é, perto de uma terceira parte das enquistadas, porém, incitam à prostituição. No caso dos meninos, a porcentagem é 16,76%, que sinala 12,68 pontos percentuais de diferença intergênero. Estas diferenças conduzem novamente a conclusão, que se manifestam também em esta categoria, um maior nível de consciência e sensibilização no grupo feminino, relativo ao significado da prostituição como problema de gênero.

#### **d) Categoria 4 – Definição e percepção do tráfico de mulheres para exploração sexual e sua ligação com a prostituição. Ótica diferencial em função do gênero**

A categoria 4 levanta a problemática do tráfico de mulheres com fins de exploração sexual e a sua ligação com a prostituição. Os dados relativos a este complexo temático, certamente dramático e com noções de violência extrema contra as mulheres, mostram, por um lado, que o conhecimento dos jovens a este respeito não é muito preciso (Gráfico 12). E, por outro, uma percepção bastante elevada sobre a ligação entre tráfico de mulheres e prostituição (Gráfico 13).

Como podemos verificar no Gráfico 12 que trata sobre o significado que os jovens dão ao tráfico de mulheres para exploração sexual, 14,72% das mulheres e 8,17% dos homens entendem que é obrigar as mulheres a prostituir-se/ter relações sexuais, enquanto 9,58% delas e 7,32% deles definem como abuso, estupro e/ou submissão.

**Gráfico 12** – O que significa para você o tráfico de mulheres para exploração sexual?  
(De acordo com o sexo)

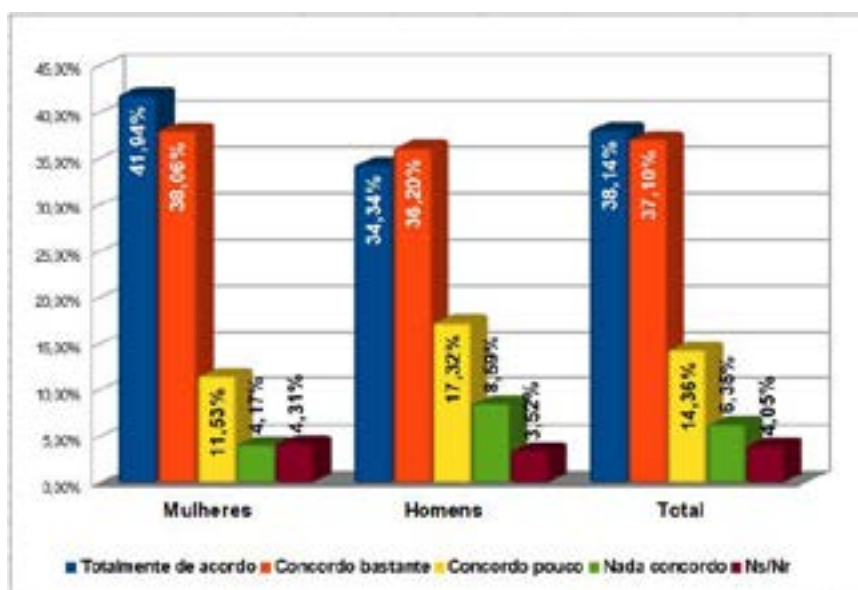


Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

No primeiro caso, vemos diferenças intergênero importantes de 6,55 pontos percentuais sobre um total de 23% que representam uma porção de mais da terceira parte; no segundo caso, são mais reduzidas com 2,26 pontos percentuais sobre 16,90%, algo mais de uma sétima parte. Contudo, neste caso verificamos uma elevada taxa de não resposta, que se situa em 26,76% para os homens e 22,50% para as mulheres jovens, dados que denotam, sem dúvida, uma considerável falta de conhecimento a respeito do tráfico de mulheres com fins de exploração sexual.

Considerando, por outro lado, a visão sobre se o tráfico de mulheres para fins de exploração sexual tem a ver com prostituição (Gráfico 13), vemos como 80% das mulheres marcam as opções de concordar total ou bastante em comparação com os homens jovens que indicam estas opções com 70,54%. A diferença intergênero é de 9,5 pontos percentuais.

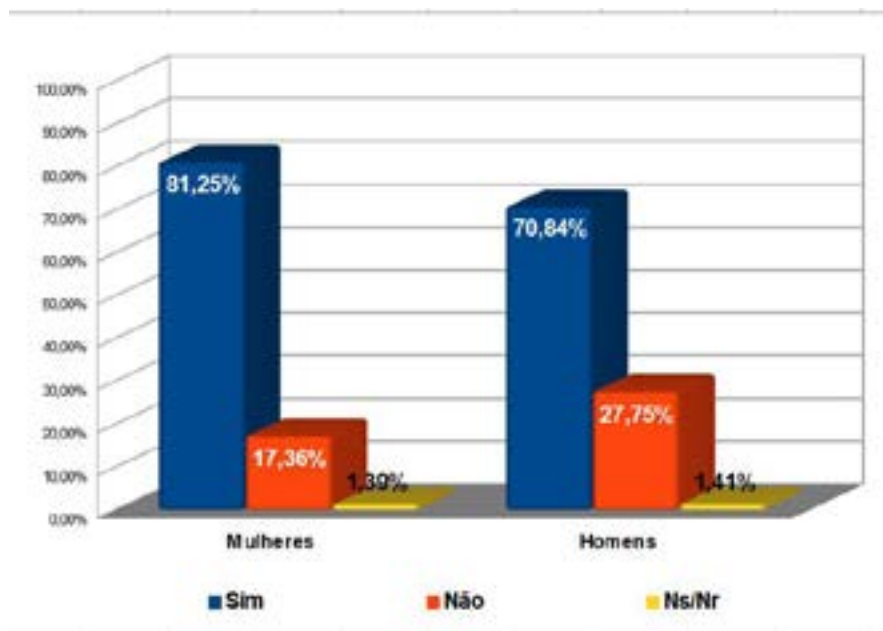
**Gráfico 13** – Tráfico de mulheres para exploração sexual tem a ver com prostituição



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

Da mesma forma, nesta linha estão os dados referentes a outro item que também trata do conhecimento sobre a questão do tráfico de mulheres para exploração sexual (Gráfico 14). 81,25% das mulheres e 70,84% dos homens afirmam já ter ouvido falar de tráfico de mulheres para exploração sexual, ou seja, evidencia-se ainda mais conhecimento no grupo das mulheres jovens sobre a temática.

**Gráfico 14** – Você já ouviu falar sobre tráfico de mulheres para fins de exploração?  
(De acordo com o sexo)



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da Pesquisa.

Em definitivo, constatamos a existência de uma diferença intergênero de cerca de 10 pontos percentuais nesses dois últimos itens, que permite concluir que as mulheres demonstram maior conhecimento e consciência nessa categoria, embora de uma perspectiva mais ampla possamos afirmar que o grupo conjunto de mulheres e homens jovens investigados conhece e são cientes sobre a ligação entre o tráfico de mulheres com fins de exploração sexual e a prostituição. Este mesmo cenário se repete com relação aos dados do item que propõe a multa aos clientes como possibilidade de acabar com a prostituição e o tráfico de mulheres para exploração sexual. Contudo, a maioria dos jovens não conhece direta e pessoalmente casos de tráfico de mulheres para exploração sexual.

A pesquisa analisada partia da hipótese central de que os jovens não demonstram uma consciência relevante relativo ao significado da violência que a prostituição tem para com as mulheres que a praticam e a sua inevitável ligação com o tráfico de mulheres.

Após análise detalhada, precisamos matizar essa hipótese, ainda as vezes aparecem dados contraditórios. Isso sim, conforme a nossa hipótese parcial, verifica-se repetidamente que esta consciência e o grau de consciência são mais pronunciados entre as mulheres jovens.

Nesse sentido, diante dos resultados, entende-se que a coleta de dados confirma justamente que os jovens investigados demonstram uma consciência em grau bastante alto quanto ao significado da violência que a prostituição tem para com as mulheres que a exercem, bem com respeito a sua ligação inevitável com o tráfico de mulheres os dados são menores, existe bastante desconhecimento ao respeito do tema. Assim, a visão da hipótese central deve ser replanejada e bem matizada, mesmo

quando os jovens investigados não apresentam um grau de consciência muito elevado, especialmente o grupo masculino, se tivermos encontrado sinais que indiquem a existência de uma consciência importante a este respeito, que no grupo das mulheres é sempre mais forte em comparação com o grupo dos homens jovens, confirmam-se as diferenças em função do gênero quanto a problemática. Ambos os gêneros sugerem um estado de consciência interessante respeito a ligação da prostituição com a violência de gênero, que corresponde a cerca do 60%, que não entanto, é contrastada por um considerável 35% das mulheres e 48,7% dos homens jovens, quase um 50%, que não estão de acordo ou nada de acordo com a ideia do que a prostituição tem a ver com a violência de gênero.

Por outra parte, referente à prática da prostituição, foi confirmado que ela é concebida de forma especial como uma decisão pessoal e livre das mulheres e o consumo da prostituição mais uma forma de lazer, sobretudo pelos homens. As mulheres jovens percebem em maior grau que a prostituição tem a ver com uma definição de identidades de gênero, caracterizadas pela verticalidade, ou seja, com uma identidade de gênero masculina dominante. A visão mercantilista sobressai mais no grupo dos homens jovens. Desta forma, se verificou a existência incipiente, especialmente no grupo das mulheres jovens, de uma visão que liga o consumo prostitucional com uma definição de identidades de gênero, caracterizadas pela verticalidade.

Em síntese, articulando com a hipótese central da investigação e com o contexto epistêmico que nos ocupa, entendemos que a análise dos dados desta investigação tem conseguido evidenciar vários aspectos em específico.

Em primeiro lugar, citamos a importância da investigação sobre este tema em jovens adolescentes, que nos proporciona um diagnóstico da situação com validade empírica representativa para o contexto empírico da pesquisa na Espanha, e, em segundo lugar, a confirmação parcial da nossa hipótese central e de partida pelos resultados, que, no entanto, introduzem nuances importantes em nosso sistema hipotético dedutivo inicial. Os resultados fornecem informações muito detalhadas e matizadas, como pudemos explicar na análise, que precisam de ser incorporadas no sistema hipotético citado. Em terceiro lugar, gostaríamos de destacar que os dados também indicam que é absolutamente necessário trabalhar educativa e socialmente este complexo temático com vista à erradicação da violência sexual contra as mulheres. Precisamos de ações sociais, político-sociais e, sobretudo, socioeducativas para enfrentar o problema da prostituição e sua ligação com a violência e a exploração sexual com os mais jovens da sociedade, particularmente, com os homens adolescentes. Seria desejável continuar com as pesquisas nos moldes científicos aqui propostos, de forma particular, em outros contextos socioculturais.

## Referências

APRAMP. FUNDACIÓN MUJERES. *La Prostitución*. Claves básicas para reflexionar sobre un problema, 2005. Disponível em: <https://apramp.org/download/la-prostitucion-claves-para-reflexionar-sobre-un-problema/>. Acesso em: 14 out. 2022.

APRAMP. FUNDACIÓN MUJERES. *La trata con fines de explotación sexual*, 2011. Disponível em: <https://apramp.org/download/la-trata-con-fines-de-explotacion-sexual/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ASKOLA, Heli. *Legal responses to trafficking in women for sexual exploitation in the European Union*. Oxford; Portland (Oregón): Hart, 2007.

- CACHO, Lidia. *Esclavas del poder: un viaje al corazón de la trata sexual de mujeres y niñas en el mundo*. Barcelona: Debate, 2010.
- CALERS, Helene. *Trafficking in women and children*. Brussels: European Parliament, 2005.
- FEDERACIÓN DE MUJERES PROGRESISTAS (FMP). *Trata de mujeres con fines de explotación sexual en España (estudio exploratorio)*. Madrid: Federación de Mujeres Progresistas, 2008.
- FORO VALENCIANO PARA LA ABOLICIÓN DE LA PROSTITUCIÓN: Medidas y Propuestas para su Erradicación. Valencia, 2021.
- GALLAGHER, Anne. Human Rights and the New UN Protocols on Trafficking and Migrant Smuggling: A Preliminary Analysis. *Human Rights Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 975-1004, Nov. 2001.
- GÓMEZ SUÁREZ, Águeda; PÉREZ FREIRE, Silvia; VERDUGO MATÉS, Rosa María. *El putero Español. Quiénes son y qué Buscan los Clientes de Prostitución*. Madrid: Catarata, 2015.
- INGECON. *Estudio sobre la explotación sexual de las mujeres, con referencia al tráfico ilegal: 2005-2006*. Madrid: Instituto de La Mujer, 2007.
- ISLA, Maria Mercedes; DEMARCO, Laura (Comps.). *Se trata de nosotras: la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual*. Buenos Aires: Las Juanas, 2008.
- JÁUDENES, Elena Bonelli; JIMÉNEZ, Marcela Ulloa; OCAMPO, Fabíola Calvo (coord.). *Tráfico e inmigración de mujeres en España: colombianas y ecuatorianas en los servicios domésticos y sexuales*. Madrid: ACSUR-Las Segovias, 2001.
- KARA, Siddharth. *Tráfico sexual: el negocio de la esclavitud moderna*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- LYNN, David Brandon. *Parental and Sex-role identification: A Theoretical Formulation*. Berkeley: McCutchan, 1969.
- MARCOS, Liliana. *Explotación sexual y trata de mujeres*. Madrid: Editorial Complutense, 2006.
- MATEUS, Kayse Gabrielle de Farias; RADL PHILIPP, Rita. Tráfico de pessoas e violência contra as mulheres. Bases teórico-epistemológicas para uma análise das decisões judiciais no Brasil. En: RADL PHILIPP, Rita Maria; MAGALHAES, Livia Diana Rocha (ed.). *Educación, género y dinámicas sociales diversas en el contexto transnacional – Education, Gender and diverse social processes in the transnational contexto*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad de Santiago de Compostela, 2016. p. 201-218.
- MENESES, Carmen; RUAS, Antonio; UROZ, Jorge. Explorando los motivos para pagar servicios sexuales desde las opiniones sobre la prostitución, *Revista Internacional de Sociología*, v. 76, n. 2, p. 1-15, abril-junio 2018.
- MINISTÉRIO DE IGUALDAD: Macroestudio. *Tratar, exploração sexual e prostituição de mulheres: uma aproximação quantitativa*. Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Igualdad, 2015.

MINISTERIO DE SANIDADE, SERVICIOS SOCIAIS E IGUALDAD. *I Informe de Seguimiento del Plan Integral de lucha contra la Trata de Mujeres y Niñas con Fines de Explotación Sexual Año 2015*. Madrid, 2017.

MORANT, Juan José Periago. *La prostitución en la Comunidad Valenciana: un enfoque abolicionista*. Valencia: Tirant Lo Blanch/Generalitat Valenciana, 2023.

PARLAMENTO EUROPEO. *Informe sobre la regulación de la prostitución en la Unión: repercusiones transfronterizas y consecuencias en la igualdad de género y los derechos de las mujeres*. Informe-A9-0240/2023, 30.8.2023 (2022/2139(INI), Comisión de Derechos de las Mujeres e Igualdad de Género, Ponente: Maria Noichl, 2023. Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0240\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0240_ES.html). Acceso em: 10 out. 2023

RADL PHILIPP, Rita. Género, Sociedad y Violencia, una perspectiva sociológica. *En: CASTRO, Ana Maria Porto Castro (ed.). Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad de Santiago de Compostela, 2003. p. 167-183.

RADL PHILIPP, Rita. Medios de comunicación y violencia contra las mujeres. Elementos de violencia simbólica en el medio televisivo. *Revista Latina de Sociología*, v. 1, p. 156-181, 2011.

RADL PHILIPP, Rita Os medios de comunicación como transmisores de violencia simbólica. *En: POUSA, Lousa Álvarez; BELÉN, Puñal Rama (coord.). Claves para unha información non sexista*. Santiago de Compostela: Atlántica, 2010.

RADL PHILIPP, Rita.; CASTRO, Ana. Maria Porto; VÁZQUEZ, Maria Begoña Gómez; MARÍN, Jorge García. Die Medien als Vermittler von symbolischer Gewalt gegen Frauen. Fernsehsendungen in Spanien. *Konsens*, v. 2, n. 3, 2011.

RADL PHILIPP, Rita; FONSECA-SILVA, Maria Carmen. *Violencia contra las mujeres. Perspectivas Transculturales – Violence against women. Cross Cultural perspectives*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad de Santiago de Compostela, 2014.

RADL PHILIPP, Rita; VAZQUEZ, Maria Begoña Gomez. *Formas extremas de violencia contra las mujeres: escenarios de prostitución, violencia y explotación sexual*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad de Santiago de Compostela, 2019.

RUIZ, José Luís Solana. *Prostitución, tráfico e inmigración de mujeres*. Granada: Comares, 2003.

SKROBANEK, Siriporn; BOONPAKDI, Nattaya; JANTHAKKEERO, Chutima. *Tráfico de mujeres realidades humanas en el negocio internacional del sexo*. Madrid: Narcea, 1999.

## Capítulo 2

### **Quem sou eu? A ipseidade da mulher na decisão de sua identidade após o casamento: uma questão de gênero**

*Zoraide Santos Vieira  
Fernanda Fernandes de Souza  
Naly Silva Ladeira*

O nome próprio, escolhido pelos pais ou responsáveis, faz parte do processo social de subjetivação, visto que apresentam os indivíduos como sujeitos específicos (Guimarães, 2005). Nesta perspectiva, o nome suscita uma memória social, porque traz consigo raízes históricas de seus progenitores e ancestrais que carregam o mesmo sobrenome. Podemos dizer que o nome de uma pessoa, o qual é atribuído desde o seu nascimento é uma característica de sua personalidade servindo como alicerce para sua identificação enquanto ser humano.

Para Venosa (2010), o nome de uma pessoa é um direito incluído na categoria de direitos da personalidade, forma a própria individualidade da pessoa, um bem que não pode ser negociado e faz parte da cidadania (Monteiro, 1995; Bevilacqua, 1937). Neste sentido, o nome não serve apenas para designar a pessoa humana, mas também, e principalmente, para proteger a esfera privada e o interesse da identidade do indivíduo, direito da sua personalidade.

O Código Civil (CC) Brasileiro de 1916 desprezou a categoria dos direitos de personalidade em particular, no que concerne o direito ao nome, considerando que o nome civil não constituiria um direito pessoal porque “não é exclusivo da pessoa e os apelidos de família são suficientes a individualizá-la” (Bevilacqua, 1944, p. 213). Conforme se pode verificar, o artigo 240 do CC de 1916 obrigava a mulher a usar o nome do marido. Esta imposição se justificava pela necessidade de identificar o novo núcleo familiar que surgia a partir do casamento. Trata-se de uma clara manifestação do patriarcado da sociedade da época que estabelecia a soberania do homem frente à família. A mulher tinha seu nome alterado de maneira automática sem quaisquer questionamentos.

Vale ressaltar que, não era suscitado nenhum questionamento visto que, com o casamento, conforme o artigo 6 do CC, a mulher perdia a plenitude de sua capacidade civil: “São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: inc. II: As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal” (Bevilacqua, 1944). Assim, esclarece que a incapacidade, citada no artigo 6 do CC refere-se à diversidade das funções, que o casal é chamado a exercer. O marido deveria assumir

a representação legal da família, a administração dos bens comuns e dos bens próprios da esposa. Ele era o chefe da família e, nessa sociedade civil as mulheres eram sujeitas às regras estabelecidas. A Lei era reflexo do contexto sociocultural da época: com o casamento a mulher passava a ser “propriedade” do marido. A ela lhe cabia a função de reprodutora da mão de obra da família. Ainda ser acredita interessante pontuar que, em casos de desquite/divórcio, o homem, como forma de vingança, tinha o direito (na atualidade não é mais assim) de requerer a retirada do sobrenome daquela que havia adotado o seu. Na verdade, retrata um grande apelo econômico, patriarcal. Esta atitude é o desenho de uma cultura na qual a mulher era tida como posse do marido, que deveria estar sujeita aos seus desejos. O nome é um elemento da identidade e a inserção ou retirada forçada violava os direitos da personalidade e a dignidade da mulher. Esta situação, na qual a identificação da família se dava através do nome do marido se manteve mesmo após a promulgação do chamado Estatuto da Mulher Casada, Lei 4.121 de 27/8/1962. Este estatuto trouxe uma pequena emancipação para a mulher, entretanto não retirou a obrigatoriedade da identificação da mulher pelo nome do marido.

A partir de 1977, com a promulgação da Lei n. 6.515/77 (Lei do Divórcio), ficou estabelecido que acrescentar o nome do marido ao nome da mulher era uma questão de escolha, uma decisão da mulher. O Código Civil, em 2003, avançou ainda mais e se estabeleceu em igualdade dos direitos dos cônjuges, podendo qualquer um deles acrescentar ao seu o sobrenome do outro, não fazendo a distinção apenas em relação à mulher. Apesar deste avanço simbólico do atual código civil brasileiro, “rompendo” com aspectos machistas, presentes nas leis anteriores, o número de mulheres que adotam o sobrenome do marido de forma unilateral é, conforme Regis (2020), 300% maior do que o de homens nesse mesmo movimento. Seria isso uma “tradição inofensiva” (machismo, imposição patriarcal) ou romantismo? Trocar de sobrenome ao casar já foi uma obrigação para a mulher, mas hoje as mulheres são livres para adotar ou não o nome de família do homem que se casou.

Esta pesquisa surgiu de inquietações da própria história e experiências pessoais das pesquisadoras, que influenciaram o modo de ser mulher, ou seja, a identidade enquanto mulher que tem como pergunta norteadora: O que justifica a adição ou não do sobrenome do marido após o casamento? Até que ponto esta decisão se configura uma atitude sexista a respeito das tradições ou uma ruptura com práticas libertadoras quanto ao uso do sobrenome do marido? Acredita-se que responder essa questão, de como se dá a decisão das mulheres quanto à escolha de seu nome após o casamento, traz luz aos aspectos envolvidos na decisão às questões de gênero presentes neste ato. E buscou refletir sobre relações de gênero envolvidas na tomada de decisão da mulher em inserir ou não o sobrenome do marido ao casar. Assim foi possível: (a) traçar um perfil das mulheres pesquisadas; (b) verificar os principais motivos que impulsionam as mulheres em alterar seus nomes, acrescentando o sobrenome dos esposos; (c) entender as possíveis causas das mulheres que optam por não acrescentar o sobrenome do nubente, ou seja, as que continuam a usar o nome de solteira; (d) identificar questões de gênero envolvidas nestas decisões; e (e) descobrir se as mulheres pesquisadas tinham conhecimento da não obrigatoriedade em adotar o sobrenome do marido após o casamento.

Na atualidade legislativa, em relação à temática deste estudo, as leis brasileiras se propõem a serem justas no que concerne à igualdade dos direitos, visto que dá liberdade tanto à mulher, quanto ao homem em incorporar ou não o sobrenome do cônjuge após o casamento. Esse avanço é fruto de lutas feministas em prol do rompimento da estrutura legal a qual mantinha a mulher em uma posição de completa submissão ao homem. As mulheres avançaram nas questões de trabalho e emprego, em

direitos educacionais e, de certo modo, avançaram nos direitos reprodutivos. Entretanto, mesmo com essas evoluções e avanços legais, como diz Regis (2020), ao decidir por absorver o nome do cônjuge, as mulheres decidem que sim, em 300% a mais que os homens. Algumas questões surgem: As mulheres desconhecem ou preferem alterar o nome ao casar ou nem pensam nisso? Adicionam os sobrenomes automaticamente? Este estudo permitiu melhor percepção das questões dos direitos que, apesar de serem tão importantes, por vezes passam despercebidas aos olhos da mulher. Seriam os hábitos e os costumes mais fortes que os direitos? Para Limongi França (1975), o apelido de família é o elemento mais importante do nome. E,

[...] com efeito, na designação personativa, os prenomes, cuja escolha é arbitrária, não dizem tanto como o patronímico que o acompanha, pois este, remontando a tempos em que geralmente o seu portador não existia, suscita o mais das vezes lembrança de fatos e acontecimentos relacionados com a sociedade familiar a que o portador pertence. Essas lembranças, embora, sobretudo, caracterizem a pessoa como parte de um grupo, não raro, na vida prática, lhe são mais importantes do que aquelas a que estaria ligada à sua própria pessoa particularmente considerada (França, 1975, p. 219).

Para Halbwachs (2006), assim como a identidade, a memória também deixou de ser pensada como um atributo estritamente individual, passando a ser considerada parte de um processo social em que aspectos da psique se encontram interligados a determinantes sociais. Ou seja, o nome de uma pessoa deixa de ser uma questão apenas do indivíduo, passando a elemento constitutivo do processo de construção de identidades coletivas. A relevância do nome, então, não se reduz, como outrora, à designação como pertencente a determinada família. O nome hoje, conforme a doutrina de Cornu (1990, p. 66), tende a se “integrar à pessoa até se tornar o sustentáculo dos outros elementos, o anteparo da identidade da pessoa, a sede do seu amor-próprio”.

Por fim, o sobrenome, conforme Bourdieu (1973), consiste em um capital simbólico, sendo um elemento imaterial, tão fundamental quanto as riquezas materiais dos indivíduos. O autor ainda apresenta a existência de uma relação de mão dupla entre as estruturas objetivas (campo) e as estruturas subjetivas (*habitus*), ou seja, explica que a origem de como agimos e que as vontades individuais vão muito além do que chamamos de espontâneo, visto que somos seres sociais e as sociedades possuem demarcações próprias, as quais valorizam muito as riquezas concretas, como dinheiro, imóveis e, também as riquezas subjetivas, como exemplo o sobrenome.

### **Caminho percorrido**

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e de cunho descritivo, no qual o instrumento de coleta de dado foi um formulário eletrônico/questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas a 32 mulheres pertencentes à comunidade acadêmica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a saber: professoras, discentes, funcionárias casadas legalmente após o ano de 1977 (ano este marcado pela nova codificação civil em que foi sancionada a Lei do Divórcio, por meio da qual as mulheres se tornaram livres para adotar ou não o sobrenome do marido), que se dispuseram a participar da pesquisa. Os critérios para inclusão foram: ser da comunidade acadêmica da UESB; ter se casado oficialmente após o ano de 1977, não necessariamente estar casada, podendo também ser divorciada. Os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos foram atendidos na íntegra. O

projeto fora aprovado pelo Comitê de Ética, sob o parecer de número: 4.729.117, cada mulher que concordava em participar da pesquisa assinava um termo livre esclarecido. Cada uma das mulheres foi identificada por nomes fictícios, tendo sido escolhido por nós os nomes femininos mais usados na década de 1970, a saber: Adriana, Aline, Andréa, Ângela, Carla, Cintia, Claudia, Daiane, Daniela, Débora, Fabíola, Flávia, Juliana, Karina, Kelly, Lígia, Luciana, Márcia, Mariana, Marta, Mônica, Patrícia, Paula, Renata, Sandra, Silvana, Silvia, Sônia, Susana, Tatiana, Vanessa e Vânia.

O instrumento de pesquisa fora organizado em blocos temáticos, que resumem a questão de pesquisa: (1) caracterização do sujeito- idade, estado civil, ano de casamento, escolaridade, se foi alterado ou não o nome após o casamento; (2) Acontecimentos, práticas e simbologias em relação ao matrimônio; e (3) percepções e posicionamentos quanto ao uso do sobrenome do marido. Os dados foram analisados através do conteúdo proposto por Bardin (2006), segundo o qual o texto é uma maneira do sujeito se expressar; palavras ou frases que se repetem, cabendo ao pesquisador desmembrar as respostas em unidades com similaridades de sentidos e, posteriormente, reagrupam-se em classes e categorias. As categorias foram: Categoria 1 - Alterei meu nome para pertencer à família do marido; Categoria 2 - Alterei o meu nome por imposição; categoria 3 - Não alterei meu nome por questões burocráticas.

## **O que constatamos**

Para início de conversa, acreditamos ser importante traçar um perfil das nossas participantes pois, fazendo uma alusão a Emília Pedro (1997), cada sujeito é único e singular, é resultado do seu percurso histórico construído com emoções, crenças, juízo e valores ajuntados ao longo de sua história de vida. Cada mulher aqui trabalhada não é apenas uma expectadora da vida, ela influencia e é influenciada.

Neste estudo, participaram 32 mulheres pertencentes à comunidade da UESB, sendo 16 (50%) discentes dos cursos de Biologia (bacharelado e licenciatura), Pedagogia, Química e Zootecnia; seis (18,75%) docentes 18,75% e dez (31,25%) técnicos. Em termos acadêmicos, temos que 50% destas mulheres estão cursando a universidade; 34,4% possuem nível superior e 15,6% são de nível médio. Em relação às idades, as mesmas variam entre mínima de 23 e máxima com 60 anos, sendo que a maioria (51%) se encontra na faixa etária entre 39 e 52 anos, considerada por Veiga-Neto (2000) como meia idade. Quanto ao aspecto religioso, em sua maioria (20 ou 62,5%) informaram ser de religião protestante; casaram-se civilmente nas décadas de 1980 (9,37%), 1990 (3,12%), 2000 (21,87%), 2010 (53,13%) e 2020 (12,5%). Observou-se que 22 (68,8%) das pesquisadas informaram ter conhecimento de que, conforme o Código Civil de 1977, desobrigada a mulher de alterar seu nome após o casamento. Entretanto, a prática de alterar seus nomes, adicionando o sobrenome do marido foi realidade para maioria das partícipes do estudo (53,13%). Como se pode observar, grande parte das mulheres deste estudo se casou após o ano 2000. Em 2002, foi sancionado o atual Código Civil Brasileiro (Brasil, 2002), cuja maior novidade foi o direito de que quaisquer dos cônjuges poderiam adotar o nome do(da) consorte. Neste estudo, de todos os casamentos ocorridos após este direito ter sido sancionado, em nenhum caso o marido optou por adicionar o sobrenome da esposa.

De acordo com a análise das categorias que emergiram nesta pesquisa, foi possível observar que: (a) Categoria 1 – “Alterei meu nome para pertencer à família do marido”. Para Aline: “Era

sonho casar, quando realizei quis que mudasse o nome para ficar diferente de solteira”; Fabíola: “Meu sonho era ter o nome dele comigo”. Tal qual um conto de fadas, na qual a “boa moça” espera pelo príncipe encantado, vindo num cavalo branco para libertá-la do jugo da vida solteira.

Para Dowling (1981, p. 26), “[...] as mulheres ainda anseiam por algo externo que venha transformar suas vidas”, uma espécie de complexo de cinderela. De querer ser salva, protegida e cuidada, buscando no casamento segurança emocional e financeira, na tentativa de repetir o modelo de felicidade que acreditam estar presente no casamento de seus pais. O Sonho de casar-se, ter o nome da família do marido foi compartilhado por 53,13% das mulheres deste estudo. Para Coutinho e Menandro (2010), a identidade feminina da época da maioria das mulheres de nosso estudo (39 a 52 anos) fora construída a partir do ideal do casamento e da vida privada com um lar próprio. Outra resposta que nos chamou atenção foi a de Juliana, para a qual “a adição do sobrenome do marido seria sinônimo de segurança, de pertencimento, pela sensação de pertencimento à família dele ser dele”. Uma ideia patriarcal, que parte do pressuposto da mulher, enquanto propriedade passada do pai para o marido, percebe a aceitação de uma vida de convivências, passividades, dependência e autoestima rebaixada.

Para Coutinho e Menandro (2010, p. 9):

Há um conhecimento socialmente partilhado sobre o que o casamento representa, sobre como deve e como não deve ser, que exerce evidente função na dinâmica social. Assim, a condição de ser mulher parece estar ancorada no casamento.

O livro de Colette Dowling (1981), *Complexo de Cinderela*, tem quatro décadas que fora lançado, entretanto, parece ter sido escrito na atualidade, para estas mulheres aqui pesquisadas. Dowling chega a falar que no universo feminino existe uma prática similar a um autoboicote. Muitas mulheres contemporâneas postam em suas redes sociais a alegria de usar um anel, de terem seus nomes adicionado ao do marido; a esperança do casamento perfeito com aquele que “nos salvará até que a morte nos separe”. O caminho oposto, de que “não preciso de ninguém, pois eu me basto”, tem ficado muito no discurso. É interessante destacar que a intenção inovadora e progressista do Código Civil (CC) de 2002, consagra a igualdade jurídica entre homens e mulheres e representa um forte golpe no patriarcado, dentro do Ordenamento Jurídico brasileiro, que se inscreve na Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, o Art. 1.511: “O casamento estabelece comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges”, e o artigo 1.565, § 1º “Qualquer dos nubentes, querendo, poderá acrescentar ao seu o sobrenome do outro” (Brasil, 2002). Ainda fica claramente estabelecido que fazer parte da família um do outro independe de ambos terem os mesmos sobrenomes, as relações de parentesco se estabelecem independente do nome.

Quanto a outra categoria encontrada “Altereí meu nome por imposição”. Destacamos algumas das falas desta categoria para ilustração da mesma: Débora: “por exigência do Marido”; Kelly: “Por imposição do marido e da família”; Márcia: “Por imposição da parte familiar”; e Sandra: “Acrescentei o nome dele muito mais por força/imposição da tradição”. O que se percebe é que, infelizmente, estas mulheres ainda sentem necessidade de atender às expectativas de uma sociedade patriarcal, que estabelece a mulher como cidadão de segunda classe. Um modelo da família nuclear, que a ideologia burguesa tratava de difundir por meio de suas instituições e que consideravam os homens, segundo Suárez (2004, p. 27), “[...] como o centro e a medida de todas as coisas. Os homens são considerados, assim, os sujeitos de referência e as mulheres seres dependentes e subordinados a eles”.

No período da Idade Média, conforme Del Priore (2005), o casamento era um negócio de família, um contrato estabelecido entre o pai da noiva e o pai do noivo, contrato visando atender os interesses de suas famílias. A mulher passava a ser conduzida pelo seu marido, sendo mais uma de suas posses. Portanto, teria de levar o seu nome como um carimbo de proprietário. Tudo isso para garantir a preservação de suas fortunas. Conforme Coutinho e Menandro (2010, p. 10),

[...] mesmo com a disseminação de novas expectativas femininas [e masculinas] de realização pessoal, o casamento ainda é uma opção de peso para a mulher, o que possibilita a manutenção de configurações tradicionais em se tratando de vida familiar.

A história da mulher se encontra marcada por reivindicações por direitos. Durante muito tempo, a mulher estava destinada a ser dominada pelo homem, sendo submissa ao pai e depois ao marido. Por isso que o casamento, quando vinculado aos padrões patriarcais, neste caso a imposição da adição do nome do marido, coloca a mulher em condições de aprisionamento e submissão. Certo é que, nestas duas categorias apresentadas, foi possível identificar a importância social que o nome da família representa para estas mulheres, como uma herança de honra e prestígio e, outro destaque a ser dado é que evidencia, também, a mentalidade de submissão ante ao marido e ao patriarcado.

Uma terceira categoria que surgiu foi “Não mudei meu nome por questões burocráticas”. Conforme relata Sônia: “Porque pensei no trabalho que ia dar para eu troca todo meu documento...”; Suzana: “Eu não quis, porque com isso teria de tirar documentos novos e optei em deixar meu sobrenome do mesmo jeito”; Claudia: “Muita burocracia para modificar os documentos”; Silvana: “Burocracia. Por uma questão prática, pois teria que trocar todos os documentos, diplomas, certificado de curso, etc.”; Ângela: “Por não acho necessário, principalmente para não alterar meus documentos pessoais.” As 15 mulheres que informaram não terem alterado seus nomes, quanto à ocasião do casamento, esclareceram que fizeram isso para evitar burocracias, terem de alterar todos os documentos, adequando-os ao nome atual. Nenhuma destas mulheres esboçou algum pensamento revolucionário ou feminista paratual atitude. Uma das mulheres que escolheu não alterar seu nome, após o casamento, esclareceu que tal decisão foi para evitar burocracia, e acrescentou a praticidade em caso de divórcio, como se pode verificar na fala de Adriana: “Burocracia. [...]. Isso facilita em caso de divórcio.” Conforme o CC/2002, o casal tem o direito de adicionar ou retirar o sobrenome um do outro, e conservar ou não o sobrenome do(a) casado(a) é prerrogativa da pessoa, pois o sobrenome é considerado um patrimônio individual, um direito da personalidade. Tal resposta nos leva a inferir que a informante Adriana desconhecia esta prerrogativa, ou já imagina não desejar continuar fazendo uso do sobrenome do marido em caso de divórcio.

Ao serem indagadas de como se sentem hoje, em relação à decisão tomada de adicionar ou não o sobrenome do cônjuge, foi-se observado que todas as mulheres que decidiram por alterar seus nomes se mostraram muito felizes e satisfeitas, a exemplo de Cíntia: “Eu me senti feliz, era um desejo pessoal” Daniela: “Me senti realizada com a mudança”; Mariana: “Amo o sobrenome que escolhi ter”. Dentre estas, chamou-nos a atenção à resposta da informante Márcia, que respondeu o porquê de mudar de nome por imposição do noivo, entretanto, quando indagada como se sente em relação à decisão, a resposta dela foi: “Estou feliz de pertencer à outra pessoa”. As mulheres que decidiram não terem seus nomes alterados com o casamento em sua maioria apresentaram respostas condizentes com suas decisões, disseram se sentir: “tranquila” (Adriana); “Muito satisfeita, liberdade”

(Ângela); “Sinto que sou dona das minhas decisões” (Luciana); “Sensação de uma conquista, de liberdade. Deixar de ser uma obrigação legal, todo um sistema patriarcal, e apenas a ser uma escolha da mulher, nos dar a possibilidade de escolha com maior liberdade” (Silvana); “Sensação maravilhosa de conquista feminina” (Suzana).

É interessante destacar que, apesar da resposta das mulheres de não terem alterado seus nomes não demonstrarem uma decisão pensada nas lutas feministas, ao responderem como se sentem em relação à decisão, são as mesmas que demonstraram estar felizes, pois suas decisões têm força de libertação de rompimento com o patriarcado, com a não aceitação da condição que vem sendo imposta às mulheres por milhares de anos. Não podemos deixar de apontar que, dentre as mulheres que decidiram não alterar seus nomes após o casamento, duas revelaram arrependimento pela decisão anterior, a saber: Flávia: “Eu gostaria de ter alterado, mas...”; Karina: “Gostaria de ter retirado um nome e acrescentar, mas não quis lutar por isso.” Tal questão revela a força da tradição na vida destas mulheres, mesmo tendo se casado nos anos de 2010 (Flávia), e Karina (2012). E, tomando por base Emília Pedro (1997), o indivíduo não se refere apenas a um instante em particular, é resultado de diversos eventos e fenômenos que acontecem em suas vidas. Cada pessoa é única e singular, com suas emoções, ganhos, crenças e valores acumulados durante seu percurso histórico. Estas mulheres não são meras espectadoras da vida, mas sim influenciam e recebem influência.

Durante toda história, a mulher assumiu um papel de submissão, não questionador. Com o advento dos movimentos feministas em diversas partes do mundo, foi suscitado um processo de mudança o qual vem crescendo aos poucos. A mulher adentrou o mercado de trabalho, ocupou-se em seus espaços nas universidades, e até poderíamos dizer que conquistou poder nos espaços antes ocupado apenas pelo homem. Entretanto, apesar de todas estas conquistas, a influência e a força do patriarcado se mantêm firmes na realidade da mulher deste estudo. Foram séculos de submissão em detrimento de poucas décadas da possibilidade de “liberdade”. A mulher do século XXI pode ser independente, possuir seu próprio universo, ter suas escolhas. Foi possível vislumbrar que algumas das mulheres partícipes deste estudo demonstraram perceber a liberdade de escolha e estarem felizes com esta possibilidade. Entretanto, a maioria das respondentes não conseguiu desvencilhar da visão de uma mulher conservadora, com um desejo “inconsciente” de manutenção do papel que, por muitas vezes, criticou a mulher submissa, mesmo não necessitando, ainda deseja um provedor e protetor – marido. Confirmando o que Levy e Gomes (2008, p. 171) apontam:

[...] um paradoxo se instala: a sociedade contemporânea propõe papéis igualitários para homens e mulheres, diferenciados do modelo tradicional de família. Contudo, a clínica com casais demonstra, em alguns casos, uma fixação do modelo “homem-ativo-fálico/mulher-passiva-castrada” que permanece, subjacente, à mudança dos tempos.

Acredita-se que este conflito ou paradoxo, como destacam Levy e Gomes (2008), ainda é uma realidade nos dias de hoje. Um conflito inconsciente que até o momento se mantém e estabelece uma forte relação de gênero, principalmente, porque na composição dos nomes a existência de patronímico, segundo a Lei de Registros Públicos (n. 6.015/1973), refere-se ao “sobrenome” (art. 54 item 4º). Esclarece que “Apelidos de família” e “patronímico” também comparecem significando o nome de família (art. 57, §2).

Os sobrenomes ou patronímico são mesmo ao fazer referência à filiação materna, a figura do pai se destaca, neste caso o pai da mãe ou o avô materno. Podemos dizer então que o nome completo é composto, tradicionalmente, pelo prenome seguido do patronímico da mãe e do pai. A manutenção dos patronímicos do pai mantém a linhagem familiar. Uma faceta do patriarcado, por vezes, travestida de uma ingênua tradição.

Falar sobre matrimônio, seja em qualquer frente, permite e urge por discutirmos relações de gênero presentes neste cenário. Em geral, as questões que envolvem esta instância social normatizam e disciplinam pessoas, comportamentos, reproduzindo relações de poder e, na verdade, este universo social espelha o sexismo presente na sociedade (Leão, 2012).

Durante muito tempo, a mulher era obrigada a adicionar o nome da família do marido ao seu. Era regra, era lei. Este sobrenome que a mulher passava a usar funcionava como um carimbo (Grinberg, 2001), mostrando ter um dono e senhor, conforme as concepções machistas que infelizmente não estão apenas no passado. Tal fato, infelizmente, foi citado como orgulho por uma das informantes, Márcia: “Estou feliz de pertencer à outra pessoa”.

Mesmo que o Novo Código Civil Brasileiro de 2002 (art. 1.565, §. 1º) a equidade de direitos esteja prevista, que a mulher não tenha mais a obrigatoriedade de absorver o nome do marido. Nosso estudo demonstrou que, para muitas mulheres, parece ser “romântico” ser conhecida como “Senhora Beltrano, a esposa do Sr. Fulano”, não se preocupam em ser conhecida pelo marido e não por si própria. Para muitas de nossas informantes, a atitude de adicionar o sobrenome do marido é como assinar uma escritura de propriedade, algumas destas mulheres gostam desta visão, outras não admitem. Fica claro que, em nossa realidade estudada, o homem ainda é a figura de poder em relação à mulher.

O que este estudo revela é que as mulheres ainda estão muito mais vinculadas às suas verdades tradicionais de família, sociedade do que ao direito prescrito no código civil. De fato, conforme Nin (1932, p. 37), “Não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos”. O que a mulher acha de si tem a ver com a sua história, mesmo sabendo que 84,4% das mulheres entrevistadas possuem formação completa ou em curso na universidade, portanto, podemos dizer que são mulheres de classe social considerada privilegiada pelo capital cultural, mas, mesmo assim, optaram por adicionar o sobrenome do esposo, e os motivos alegados em nada diferiram dos motivos alegados pelas que não possuem nível superior. De fato, pode-se inferir que escapar do pensamento androcêntrico ainda não é uma tarefa fácil.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma. *Hierarquias em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

BEVILAQUA, Clovis. *Código Civil Comentado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1944.

BEVILACQUA, Clovis. *Código Civil dos Estados Unidos do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937. v. 2.

- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm). Acesso em: 9 jun. 2023.
- BRASIL. Lei n. 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os Registros Públicos e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 dez. 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6015compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm). Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. *Código Civil de 1916*. Capítulo III, dos Direitos e Deveres da Mulher. Artigo 240. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103251/codigo-civil-de-1916-lei-3071-16#art-240>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- CORNU, Gerard. Introduction. In: BEIGNIER, Bernard. *Le droit de la personnalité*. Paris: Presses Universitaires France, 1990. p. 66.
- COUTINHO, Sabrine Mantuan dos Santos; MENANDRO, Paulo Rogério. Relações conjugais e familiares na perspectiva de mulheres de duas gerações: que seja terno enquanto dure. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, 2010.
- DEL PRIORE, Mary. *História do Amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2005.
- DOWLING, Collete. *Complexo de cinderela*. 45. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1981.
- FRANÇA, Rubens Limongi. *Do nome civil das pessoas naturais*. 3. ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.
- GRINBERG, Keila. *Código Civil e cidadania*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- REGIS, Mariana. *Por que muitas mulheres ainda mudam seu nome ao casar, acrescentando o sobrenome do marido – e a maioria dos homens não faz o mesmo? Reflexões críticas de uma advogada familista feminista*. 2020. Disponível em: <https://marianaregisadv.jusbrasil.com.br/artigos/828856621/por-que-muitas-mulheres-ainda-mudam-seu-nome-ao-casar-acrescendo-o-sobrenome-do-marido-e-a-maioria-dos-homens-nao-faz-o-mesmo?ref=amp>. Acesso em: 09 fev. 2021
- LEÃO, Andreza Marques de Castro. *A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência*. 2012. 259 f. Relatório de Pós-Doutorado (Sexologia e Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2012.
- LEVY, Lúcia; GOMES, Isabel Cristina. Relação conjugal, violência, complementaridade funcional. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 163-172, 2008.
- MONTEIRO, Washington Barros. *Curso de Direito Civil, Parte Geral*. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. v. 1, Direito de Família.

NIN, Anais. *Diários não expurgados de Anais Nin (1931-1932)*. Porto Alegre: L&P Pocket, 2008.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

SUARÉZ, Tereza Meana. *Palabras no se las lleva el viento...* Por un uso no sexista de la lengua. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de *et al.* (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Secretaria Municipal da Educação, 2000. p. 215-234.

VENOSA, Sílvio de Salvo. *Direito civil: parte geral*. 10. ed. São Paulo: Atlas 2010. v. 1.

## Capítulo 3

### **Diversidade e combate à violência contra a mulher no currículo escolar. De que se trata?**

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira  
José Valdir Jesus de Santana  
Tânia Lúcia dos Santos Souza  
Juciara Perminio de Queiroz Souza*

Neste texto apresentamos uma discussão a respeito da diversidade e o combate à violência contra a mulher como temas transversais no currículo escolar. O ponto de partida foi a construção do obstáculo e da circularidade<sup>1</sup> do debate e reflexões sobre a importância de oferecer conhecimento e saberes a um ambiente escolar, que permita o diálogo acerca da diversidade, estratégias de prevenção e combate às violências e a reprodução de desigualdades e o desrespeito à diferença no cotidiano escolar.

Contudo, sabemos que é preciso reinventar a escola e seus espaços educacionais, ampliar as oportunidades de diálogo, os diferentes espaços de produção do conhecimento, de criação, práticas culturais e sociais e a circularidade do conhecimento e/ou do saber. Entretanto, é importante lembrar que a circularidade do conhecimento e/ou saber (Lüdke; Cruz, 2005; Lüdke, 2001) é formulada para compreender a importância da relação dialógica entre a universidade (espaço de formação de professores e a produção do conhecimento) e a escola (espaço educacional onde os professores atuam e os educando vivem os processos de ensino e aprendizagem) é colocada como uma possibilidade de oferecer melhores condições de construção de conhecimentos com relação a temas atuais e à formação humana.

Na trilha de Candau (2000, 2016, 2020), é possível compreender que os processos educativos e curriculares se desenvolvem a partir de diferentes configurações, formulações, interrogações e provocações. Por isso, a educação “não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social” (Candau, 2000, p. 13). Essa lógica deve ser baseada em enfoques reflexivos, levando em conta que, durante sua escolarização e quando concluem, os alunos se tornam preparados para

---

<sup>1</sup> Conceito cunhado por Martinand, pesquisador francês, em entrevista a Burguière, publicado pela *Recherche et Formation*, em 2002 e, também apresentado no texto sobre a questão do referencial didático no currículo (Martinand, 2003, p. 125-130).

construir conhecimento, produzir saberes. A respeito dessa concepção de educação como produção de conhecimentos, saberes e crescimento humano, Candau (2000, p. 13) diz: “O importante é ser horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade”.

Nesta perspectiva, perguntamos: De que modo enfrentar de forma mais transversal, os preconceitos e a discriminação de gênero e a violência contra a mulher, imbricados às questões raça/etnia e classe social, no cotidiano escolar e lidar de forma mais oblíqua com os conflitos que aí acontecem, tratando de outra maneira com as demandas por uma escola mais justa e democrática, que educa para a autonomia, promove a socialização. E, também, de que modo pensar em saberes docentes, conhecimentos, práticas pedagógicas e curriculares que permitam as comunidades escolares e a locais ocuparem outro lugar? Eis um desafio...

Este texto, portanto, em sua essência interdisciplinar e plural, procura também mostrar que “História não é bula de remédio”, como destaca Lília Moritz Schwarcz (2019, p. 11), quando trata do autoritarismo brasileiro e um modo de pensar as diferenças e desigualdades vividas por mulheres dentro da nossa sociedade e que são explicadas em termos de gênero, das diferenças entre homens e mulheres, “sexo”, como se estes fossem categorias biológicas. Nele, que é necessariamente um recorte de uma pesquisa mais ampla que trata de investigar tipos de violência em duas escolas de Ensino Fundamental I, sediadas na periferia do município de Itapetinga, localizado no Sudoeste da Bahia, com foco nas manifestações/atos de violências, (pre)conceitos, discriminação de gênero, raça, etnia, observando de que modo as formas de interação e sociabilidades influenciam (ou não) na qualidade do processo de aprendizagem de alunos(as), isto é, nas situações de repetência, evasão, abandono e/ou na permanência no contexto escolar, apresentamos uma sistematização da discussão teórica sobre Diversidade e o combate à violência contra a mulher no currículo escolar. Para isso, consideramos o que propõe a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), para incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher em instituições públicas e particulares de ensino básico. O objetivo da proposta desta Lei, que altera a LDB nº 9.394/96, é incentivar o debate e a reflexão de alunos e profissionais da educação a respeito da prevenção e o combate à violência contra a mulher, incluindo a importância de tratar dessa questão dentro da escola e mostrar uma preocupação da sociedade e da escola muito maior sobre questões como essas que nos movem até aqui.

Esta é uma tarefa complexa que envolve muitas outras questões, mas acreditamos que questionamentos e reflexões a respeito da mulher e da violência contra a mulher no contexto escolar podem ser muito férteis, porque motiva o educando (crianças, adolescentes e jovens) na escola, a compreender e interpretar muitas e distintas formas de conhecimentos produzidos e reproduzidos historicamente sobre questões como essas tomadas pela radicalidade e oposições binárias masculino e feminino, ser homem e ser mulher. Como tema transversal, os caminhos poderão ser construídos por diferentes profissionais, de diferentes áreas do conhecimento e, assim, poderá se constituir como uma ferramenta para aumentar a percepção dos educandos de que é fundamental aprender a si respeitar e respeitar o Outro. Pois, nesse sentido, é possível impulsionar conteúdos acerca dos direitos humanos e da cidadania.

Tratar de violência de gênero e violência contra a mulher no contexto escolar é, portanto, muito importante, principalmente quando percebemos que, nos dias atuais, em decorrência do crescimento, da diversificação e da considerável potencialidade destrutiva, esse fenômeno tem suscitado preocupação de pesquisadores, estudiosos do fenômeno de diferentes áreas do conhecimento e em todo o mundo. A violência contra a mulher é um mal secular que persiste na sua diversificação e complexidade nos dias atuais. E o feminicídio é um tipo de violência que tem se revelado com múltiplas faces. Assim, as diferentes fases da violência provocam impactos nas esferas psicológicas, biológicas, sociais, culturais e a dimensão de sua disseminação por toda a sociedade brasileira e, no mundo, é uma questão de saúde pública, sendo que as vulnerabilidades das mulheres em relação aos agravos à saúde são decorrentes das desigualdades e estão “ligadas em grande parte, a exemplo dos dilemas para a saúde reprodutiva, aos valores morais da sociedade” (Costa; Silvestre, 2004, p. 70).

Além disso, na sociedade brasileira, o feminicídio tem mostrado um crescimento assustador, com o seu aumento e formas de crueldades, frieza, repetidas vezes, mostra a necessidade de combater a dominação-subordinação masculina, o sexismo, a misoginia, o machismo e o autoritarismo que, em suas diferentes faces, insistem em permanecer como fatores estruturantes e estruturados da sociedade e, assim, ocupando lugar de fenômeno de maior destaque. A violência de gênero é definida, aqui, como qualquer tipo de violência (psicológica, social, simbólica ou física), fundada na organização social dos sexos e que seja perpetrada contra indivíduos devido ao seu sexo, orientação sexual ou gênero, portanto, uma ação que pode atingir tanto mulheres, quanto homens e, para esse entendimento, a categoria de gênero merece um destaque significativo nesta reflexão.

Saffioti (2015) lembra que o conceito de gênero é aberto, sendo este o grande argumento das críticas de muitas feministas a respeito do conceito de patriarcado, um regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens. Considerando, assim, a complexidade do tema, o texto é dividido em três partes, além dessa breve introdução. Na primeira, mostramos um olhar reflexivo sobre as categorias mulher, gênero, patriarcado e autoritarismo na sociedade brasileira, com a intenção de disseminar reflexões que emergem de estudos de pesquisadoras e feministas, movimentos feministas, dialogando principalmente com os aportes teóricos de Saffioti (2004, 2009, 2015).

A partir dessa perspectiva, tentamos mostrar que as matrizes de opressão que entrelaçam, cruzam entre si, formando redes que se imbricam, dando origem a posições vulneráveis na intersecção de gênero, raça/etnia e classe, e, nesse entrelaçamento, utiliza-se de mecanismos para afetar as mulheres na sociedade brasileira. Além disso, apontamos algumas reflexões sobre a ordem patriarcal de gênero e as articulações das noções de relações de gênero e patriarcado como contribuições teóricas fundamentais da autora para tratar da violência contra a mulher e uma breve análise de algumas correntes que abordam gênero sob diferentes perspectivas; na segunda, apresentamos uma reflexão a respeito da categoria diversidade e combate à violência contra a mulher no currículo escolar não eurocêntrico, considerando a interculturalidade como uma ferramenta para descolonizar; e na terceira, o texto é finalizado, indicando algumas reflexões acerca da importância do que se trata, mostrando a contribuição do debate e reflexões sobre a inclusão da diversidade e da Lei 14.164/2021 (Brasil, 2021) no currículo escolar, sobretudo de mudanças substantivas nas práticas curriculares e saberes pedagógicos, a respeito do enfoque e da formulação de conhecimentos e metodologias mais adequados para a abordagem do tema em questão.

Afinal, os tópicos deste texto se entrelaçam, articulando saberes e conhecimentos para construir teias, redes, que mostram a importância de tratar questões de gênero e mulher e outros conceitos

e marcadores da diferença humana hierárquica e naturalizada no currículo escolar para permitir o respeito frente à diversidade e uma atitude decolonial capaz de buscar o “desmantelamento das formas de poder, ser e conhecer desumanizadoras” (Maldonado-Torres, 2016, p. 75-97). Nessa perspectiva, a escola precisa quebrar modelos da educação linear e adotar uma educação sob o paradigma da circularidade, garantindo transparências de informações e conteúdos transversais e de forma transdisciplinar. Portanto, uma educação em movimento que estabeleça a circularidade de saberes e de sentidos, na perspectiva de abrir novas visões, novos horizontes de produção de outros modos e formas de estar nas relações sociais e no mundo, tecendo conhecimentos e interações entre a universidade e a escola.

### **Patriarcado e autoritarismo: um olhar reflexivo sobre gênero e mulher na sociedade brasileira**

A formação da sociedade brasileira é marcada por um conjunto de mecanismos que (re) produzem estereótipos, preconceitos, discriminação, desigualdades e exclusões entre as pessoas e diferentes grupos sociais e raciais, inclusive de dominação-exploração e violência contra a mulher.

O patriarcado e o autoritarismo brasileiros são sistemas interrelacionados que se interpenetram e formam redes de opressão, de poder, produzem o que foi e continua sendo, teias de desigualdades e exclusão do outro, o diferente — o negro, a mulher, e esses modelos arbitrários e tirânicos se estabelecem de modo sistemático e multifacetado nas formas de relações sociais e interferem na vida cotidiana de pessoas e grupos sociais.

É verdade que, ainda hoje, na sociedade brasileira, muitas mulheres não se identificam claramente com o feminismo, desconhecendo-o ou conservando uma imagem confusa e restritiva desse movimento e de seus agentes e, essas lutas e reivindicações por direitos não são novas, como procura mostrar Margareth Rago (2004, p. 37), através de resultados da pesquisa “A mulher brasileira nos espaços público e privado”, realizada em 2001 pela Fundação Perseu Abramo<sup>2</sup>.

Nas suas discussões sobre “Ser mulher no século XXI ou Carta de alforria”, Rago (2004, p. 32) indica que há avanços significativos acerca da compreensão sobre “ser mulher” e a expressão “mulher pública” é “reveladora de uma longa história de constantes exclusões e humilhações ostensivas às mulheres, mas também de profundos deslocamentos, conquistas e inovações realizadas pelas mulheres”.

Esta constatação revela que é possível observar, no alcance a que chegaram as mudanças sociais e culturais e, para isso, basta olhar que esse termo significava para a sociedade e, principalmente, para as mulheres, um setor social condenado, um lugar ocupado pela estigmatização e marginalização, ligado à comercialização sexual do corpo, à prostituição, nos bairros do submundo das cidades, mas que vem sofrendo mudanças de sentidos ao longo dos anos. É importante destacar que,

“Mulheres públicas”, até então, era sinônimo de “mulheres alegres” ou de “mulheres da vida”, e todas essas expressões, apenas sussurradas, longe de remeter às imagens positivas que insinuam, nomeavam as prostitutas, “esgotos seminais”, na triste e misógina definição de Santo Agostinho (Rago, 2004, p. 31).

<sup>2</sup> Esta pesquisa, no resultado às respostas dadas pelas participantes à pergunta sobre “O que é o machismo?” (o poder do homem em relação a mulher; relação de poder do homem x outras pessoas; outras respostas gerais) revela que das 2.502 entrevistadas, com idade acima de 15 anos, 74% discordam de que a mulher deveria satisfazer sexualmente o marido, mesmo sem ter vontade, como estipulava o código moral dominante até recentemente, enquanto 86% declaram possuir experiência sexual, independentemente da condição de casadas (Sobre virgindade, segundo idade) (Rago, 2004, p. 37).

A luta pela igualdade e democracia de gênero e pela cidadania das mulheres não é nova. Há décadas que as mulheres vêm, através de ações e movimentos, reivindicando os seus direitos, o respeito pelos seus direitos sexuais e reprodutivos, pela não violação de sua integridade física e sexual, pelo combate à precarização de suas condições e relações de trabalho e reduzida participação e representação política feminina. Essa situação não é fácil nem conveniente para homens, muito menos para mulheres. Segundo Saffioti (2009), é possível verificar no dualismo existencial que,

[...] para efeito de análise, toma-se, presentemente, o crescimento do leque de atividades das mulheres. Ainda que a ritmo lento, este leque se amplia permanentemente. No limite, não há mais atividade restrita apenas aos homens, embora se continue na ordem patriarcal de gênero. Não se pode, contudo, esquecer que a dominação-exploração da categoria social mulheres pela categoria social homens continua vigente (p. 21).

Desse modo, mulheres e feministas reivindicam a criação e a implementação de políticas públicas, buscando visibilidade e maior participação em espaços públicos para enfrentar e superar as desigualdades de gênero, promover valorização, contribuição e participação das mulheres em espaços sociais, nas tomadas de decisão na sociedade brasileira. É importante lembrar que a história das mulheres em nossa sociedade brasileira e no mundo é marcada pela privação de direitos, de participação no espaço público, de estereótipos, preconceitos, discriminação, opressão e exclusão. Dessa forma, é uma história de sofrimento e dor, mas também de resistência, luta, reivindicações, de superação e conquistas que merecem ser destacadas como resultados das lutas pela igualdade de direitos e de oportunidades, pelo engajamento em projetos e movimentos de mulheres e feministas historicamente transformadores das condições da mulher. E, inclusive a influência na quantidade e qualidade da participação das mulheres na disputa e na prática e representação política e de responsabilidades de mulheres e homens que assumem valores democráticos e de justiça nas sociedades atuais.

Nos últimos anos, é possível notar que crescem os debates e reflexões, os entrelaçamentos entre movimentos sociais, especificamente as articulações e manifestações de movimentos de mulheres e feministas em torno da questão do acesso ao espaço público, ao poder e do reconhecido empoderamento das mulheres. Mas, afinal, o que falar sobre a mulher na sociedade brasileira? Uma sociedade autoritária marcada pelas heranças da colonização europeia e que, ao longo de décadas, foi aprimorando seus próprios modelos de patriarcado, autoritarismo, mandonismo, patrimonialismo, misoginia, machismo e que criou o seu “mito poderoso da não violência brasileira” (Chauí, 2019, p. 36).

Os movimentos e produções teóricas dos anos 1960 e 1970 nos remete ao termo mulher, e nos anos 1980, o termo gênero surge nas referências e debates pelos movimentos feministas e foram iniciados no interior do campo político e acadêmico pelo movimento feminista e pesquisadoras do tema, que constroem diferentes categorias analíticas. Como exemplo, buscamos apoio de Miriam Grossi e Sônia Miguel (2001), quando em suas discussões no artigo “Transformando a diferença: as mulheres na política” destacam nas narrativas de presidentes e representantes de vários Partidos Políticos, com representação no Congresso Nacional, categorias de análise fundamentais para identificar o que pensam a respeito dessas mulheres e de que modo colocaram suas posições e visões sobre a presença das mulheres na vida política e mostram em suas falas ilustrativas, a crescente incorporação dos temas relativos à mulher nos discursos políticos.

Nelas, foram destacadas por Grossi e Miguel (2001), as seguintes categorias analíticas: questão da mulher, igualdade, discriminação, excluídos, participação da mulher e valorização da mulher. A autora lembra:

Junto com estes termos mais abrangentes, são utilizados termos mais específicos que qualificam o lugar das mulheres, e a necessidade de equidade entre mulheres e homens. Participação, presença, mobilização, discriminação, exclusão, valorização, igualdade, desigualdade são categorias que passam a ser utilizadas de maneira recorrente nos discursos políticos (Grossi; Miguel, 2001, p. 172-173).

É interessante que, nessa análise das falas dos participantes, presidentes e representantes de vários Partidos Políticos, com representação no Congresso Nacional, foram capazes de identificar, como afirma Grossi e Miguel (2001, p. 174):

Os discursos produzidos por parlamentares homens são também ditos pelas mulheres participantes do Seminário, mostrando que os temas da participação política das mulheres e do lugar das mulheres na sociedade brasileira vêm sendo apropriados, por mulheres e homens, a partir das mesmas fontes, indicando que neste caso, a tão requisitada relação entre os “estudos” e a “vida”, parece estar acontecendo [...].

Célia Jardim Pinto (2003) também traz grandes contribuições para o entendimento da luta das mulheres pela participação e direitos políticos na sociedade e no exercício da cidadania, destacando que a partir da década de 1920, no Brasil, da mesma forma que as mulheres na Europa lutaram para se desprenderem das amarras da vida privada dentro de casa, para sair do lugar de mulher dependente de seu companheiro e esposo, produzindo uma imagem de dependente do homem, da fêmea que precisava de um parceiro para poder existir na sociedade, a mulher no Brasil também foi à luta.

Desse modo, as mulheres buscavam romper com a condição de que esse era o lugar em que tinham algum reconhecimento apenas como “donas de cada”, de sexo frágil, que precisava de um homem para ampará-las, protegê-las, do lugar de mães e esposas devotadas, dedicadas, tendo na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, através de manifestações e movimentos de resistências, dar lugar a uma campanha mais orgânica pelos direitos políticos de votarem e de serem votadas. A autora (2003) lembra que foi a partir dessas lutas, na virada do século XX até 1932, que as mulheres brasileiras ganharam o direito de votar. E, para melhor compreensão sobre esse período e movimento de luta, identificou duas tendências que, segundo o seu entendimento, definem melhor esse momento. Assim, diz:

[...] uma chamei de feminismo “bem-comportado” que tem como liderança Bertha Lutz e se constitui em um movimento bastante organizado. Uma segunda tendência abriga uma gama heterogênea de mulheres que se posicionavam de forma muito mais radical frente ao que identificavam como dominação do homem. Neste grupo encontramos desde mulheres intelectualizadas que publicavam jornais até anarquistas e líderes operárias. Esta é a face “malcomportada” do feminismo da época (Pinto, 2003, p. 10).

Das (2016) recorda que o termo “gênero” passou por revisões conceituais importantes nas últimas décadas, sendo a mais relevante delas e, segundo a compreensão da autora, é que, “se nos anos a categoria de gênero era contraposta a de sexo para mostrar o caráter construído das categorias

masculino e feminino, hoje é a constituição mútua de sexo e gênero que é considerada muito mais produtiva” (p. 68). É importante registrar que os intensos e calorosos debates a respeito do termo gênero de diferentes estudos feministas com profundas divergências teóricas permitiram um rigoroso campo de conhecimento sobre o fenômeno e seu campo conceitual que ainda se encontra em construção e que vem produzindo novos caminhos metodológicos e interpretativos.

Saffioti (2004), por exemplo, nas suas discussões sobre *Gênero e patriarcado: violência contra as mulheres*, mostra que a teoria é muito importante para que se possa operar transformações profundas na sociedade, como a de situar as mulheres em igualdade de condições com os homens, mudar as relações entre homens e mulheres, sendo esta, a categoria dominada-explorada que conhece minuciosamente a perversa engrenagem patriarcal. No entanto, nas palavras da autora, o que não se pode fazer é recusar a enxergar o patriarcado ou recusar a admitir que a maioria das teóricas feministas dá alguns passos para trás, não compreendem a importância de admitir a existência desse fenômeno para combatê-lo. Além disso, uma das ações fundamentais é a de que não se trata de abolir o uso do conceito de gênero, mas de eliminar o seu emprego exclusivo. A partir desse entendimento, a autora define que gênero “é um por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em razão de sua generalidade excessiva, apresenta alto grau de extensão, mas baixo nível de compreensão” (Saffioti, 2004, p. 44). Para recapitular,

O patriarcado ou ordem patriarcal de gênero, ao contrário, como vem explícito em seu nome, só se aplica a uma fase histórica, não tendo a pretensão da generalidade nem da neutralidade, e deixa propositadamente explícito o vetor da dominação-exploração. Perde-se em extensão, porém se ganha em compreensão. Entra-se, assim, no reino da História. Trata-se, pois, dos regimes políticos tais como a falocracia, o androcentrismo, o viriarcado, a primazia masculina. É, por conseguinte, um conceito de ordem política. E, poderia ser de outra ordem se o objetivo das(os) feministas consiste em transformar a sociedade, eliminando as desigualdades, as injustiças, as iniquidades, e instaurando a igualdade? (Saffioti, 1997 *apud* Saffioti, 2004, p. 44).

Nas perspectivas teóricas de Saffioti (2015), o conceito de gênero é mostrado sob diferentes interpretações, significados e sentidos e, com base em Joan Scott (1990, p. 74), destaca que o uso do termo gênero pode “revelar sua neutralidade, na medida em que não inclui, em certa instância, desigualdades e poder como necessários”. Retomando a discussão sobre a *Ordem patriarcal de gênero ou patriarcado*, Saffioti (2009) evidencia que como a teoria é muito importante para que se possam operar transformações profundas na sociedade, então, constitui tarefa urgente das teóricas feministas a indagação para saber “a quem serve a teoria do gênero utilizada em substituição ao patriarcado?”. Daí, coloca uma afirmação interessante para explicar que a urgência desta resposta pode ser aquilatada pela premência de situar as mulheres em igualdade de condições com os homens e, assim, continua explicando que “o concurso dos homens é fundamental, uma vez que se trata de mudar a relação entre homens e mulheres”. Todavia, “é a categoria dominada-explorada que conhece minuciosamente a engrenagem patriarcal, no que ela tem de mais perverso” (p. 23), porém, a chave do problema está na necessidade de reconhecimento de que se conhece detalhadamente a engrenagem patriarcal e suas consequências, então tem a obrigação de liderar o processo de mudança. No entanto, a partir desse entendimento, afirma-se que o problema se apresenta quando, recusando-se a enxergar o patriarcado ou recusando-se a admiti-lo, a maioria das teóricas feministas dá alguns passos para trás.

Por fim, observamos que Scott (1990) levantou discussões fundamentais sobre o conceito e usos de gênero, dando interpretação ao seu desenvolvimento como uma categoria útil de análise histórica, procurando mostrar a longa história dos jogos de palavras, como as ideias e coisas, os sentidos livres do jogo da invenção e da imaginação humana, termos evocados para traçar as diferenças de gênero gramaticais no emprego de significados conotativos e figurados para designar traços do sexo e do caráter.

Para tanto, é importante considerar a conceituação de gênero, como explica Saffioti (2015), de forma mais ampla, que a noção de patriarcado, viriarcado, androcentrismo, falocracia, falologocentrismo, pois, este é um termo que deixa sua representação aberta à possibilidade do vetor dominação-exploração, enquanto os demais termos marcam a presença masculina neste sentido.

Além disso, gênero é concebido como “conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres, normas estas expressas nas relações destas duas categorias sociais” (Saffioti, 2015, p. 74) e não explícita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres, isto porque a hierarquia entre pessoas dessa relação é apenas presumida e deve ser vista independente do contexto histórico com o qual se lida<sup>3</sup>. Eis a razão para destacar a necessidade de ampliar a sua definição para as relações homem-homem e mulher-mulher, mesmo tendo a primeira como a de destaque devido a sua existência na realidade objetiva, a qual todo ser humano se depara ao nascer e dada ao ser humano para conviver socialmente, diz a autora.

No seu trabalho sobre *Ontogênese e filogênese de gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*, Saffioti (2009) retoma o entendimento de que o estado da arte do gênero é extenso, mas, mesmo assim, não se chegou a um ponto de discussão em que, pelo menos, reduziu o grau de polissemia do conceito de gênero e se pode tomar o termo como um conceito socialmente construído. Nesse sentido, reconhece que “[t]odavia, nem mesmo sobre isto o acordo é tão profundo. O gênero é socialmente construído, desde que se considere o substrato material — O CORPO — sobre o qual a sociedade atua” (Saffioti, 2009, p. 1). De acordo com essa compreensão, buscando se pautar nas concepções de Félix Guattari (1990) a respeito da noção de *As três ecologias* (a mental, a social e a ambiental), a autora reconhece ser essa uma das razões que a levaram a começar o trabalho de pesquisa sobre a ontogênese do gênero, o do essencialismo social, no qual se caiu tentando combater o essencialismo biológico. No entanto, percebe que “[n]enhum essencialismo joga luz sobre os achados das ciências. Neste caso específico, não se pode esquecer de que o ser humano constitui uma totalidade una e indivisível, merecendo e devendo ser tratado como tal” (p. 1).

Tomando a concepção de Guattari (1990) a respeito das três ecologias, Saffioti (2015, 2009) lembra que “[j]á não existem ciências — humanas, biológicas, enfim todas elas —, quando orientadas pela ecosofia ou que se façam respeitar, se não se considerar esta unidade como o coração de seu objeto”. Para Guattari (1990, p. 8) a ecosofia é uma articulação ético-política “entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) que poderia esclarecer convenientemente tais questões”.

<sup>3</sup> Sobre essa forma de conceituar gênero como sentido de desigualdades entre homens e mulheres sem observar que pode ser apenas uma “hierarquia presumida”, Saffioti (2015) traz uma explicação importante e lembra que não se pode perceber apenas sob essa perspectiva, é preciso ver a referida hierarquia, independentemente do período histórico analisado. Isto porque aí reside o grande problema teórico que impede uma interlocução adequada e esclarecedora entre as feministas que defendem o conceito de patriarcado, “as fanáticas pelo gênero e as que trabalham, considerando a história como processo, admitindo a utilização do conceito de gênero para toda a história, como categoria geral, e conceito de patriarcado como categoria específica de determinado período, ou seja, para os seis ou sete milênios mais recentes da história da humanidade” (p. 48). Para essa explicação, Saffioti cita os trabalhos dos seguintes autores: Johnson (1997), Lerner (1986) e Saffioti (2001).

Sobre essa formulação, Saffioti (2009) ressalta a importância de tratar dessas categorias, pois, “além de empoderar a mulher, e não apenas mulheres, mas também o conhecimento de sua história permite a apreensão do caráter histórico do patriarcado”. Essa afirmação da autora nos leva a pensar a respeito da responsabilidade que temos com a criação de espaços de discussão, debates e reflexões sobre essas questões em espaços educacionais, com o compromisso que devemos ter com a conscientização de crianças e adolescentes e o público em geral no quesito do valor de continuar a trabalhar por uma mudança e esperar pelo fim dos preconceitos, discriminação, desigualdades e opressão contra as mulheres.

E, claro, sabemos que este é um percurso ainda muito longo, mas temos o dever como educadores, professores e pesquisadores que se dedicam ao tema, de buscar estratégias para educar para a consciência crítica, ouvir e auscultar as diversidades de vozes, incentivar as pessoas ao debate, a escrever e a disseminar conhecimentos e saberes necessários à educação para a cidadania, o respeito ao outro.

Para bell hooks (2020), conscientização é um processo em constante mudança de opinião e somente através dela é possível a mulher adquirir forças para lutar e desafiar o poder patriarcal no trabalho e em casa e encontrar pontos de vista realistas sobre exploração e opressão de gênero. É interessante a sua concepção sobre o feminismo como movimento que se formou no momento em que a ligação entre mulheres não era possível dentro do patriarcado e esse movimento tem esse papel de juntar as mulheres, não para ficar contra os homens, mas para buscar proteção para os nossos interesses de mulher. Sobre a importância de disseminar conhecimentos e produções escritas de mulheres, hooks mostra a sua escolha pela importância de adotar livros escritos por mulheres, como forma de combater preconceitos de gênero nos espaços educacionais. Assim, a autora (2020) recorda: Quando desafiávamos professores que não adotavam livros escritos por mulheres, não era porque não gostávamos daqueles professores (muitas vezes gostávamos); com razão, queríamos o fim dos preconceitos de gênero em sala de aula e no currículo. Mas essa ação precisa ir além da academia, chegar a outros espaços sociais, inclusive na escola.

Como também, Saffioti (2015) apresenta uma discussão sobre *Gênero, raça/etnia, poder* e destaca a intolerância da sociedade brasileira sobre a união entre ascendentes e descendentes, e não deixa passar despercebido a sua compreensão sobre os projetos de dominação-exploração que continuam a derivar medo, fome, morte prematura, ausência de solidariedade e intolerância às diferenças e que, muitas vezes, transformam em iguais, nas suas diferenças, em desigualdades em razão da cor da pele, da textura do cabelo, mostradas, por exemplo, em casamentos entre homens negros e mulheres brancas que não escapam da inferioridade em relação aos homens na ordem patriarcal de gênero.

No entanto, a união e as transformações por ela provocadas tem consequências visíveis, tanto para os homens como para as mulheres, principalmente porque não há, por exemplo, como equalizar discriminação sofridas, na união de homens branqueados pelo dinheiro que se casam com mulheres brancas e esperar que se estabeleça igualdade.

Do mesmo modo, não é possível estabelecer igualdade entre mulheres negras e homens brancos, pois, na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra o que Saffioti (2015, p. 33) denomina de “uma segunda vantagem”. O poder do macho perpassa todas as classes e se manifesta no campo da discriminação racial. Pois, “caso seja rico, encontra sua terceira vantagem, o que mostra que o poder é do macho, branco e, de preferência, heterossexual” (Saffioti, 2015, p. 33). A autora ainda lembra que o poder do macho, embora mostrando diferentes faces e nuances, está presente nas

classes dominantes e nas subalternas, entre brancos e não brancos e é amparado pelo patriarcado-capitalismo. Desse modo, “uma mulher que, em decorrência de sua riqueza, domina muitos homens e mulheres, sujeita-se ao jugo do homem, seja seu pai ou seu companheiro. Assim, via de regra, a mulher é subordinada ao homem” (1987, p. 16). A questão é que os homens temem perder privilégios e a supremacia masculina é garantida pelo patriarcado-capitalismo, por isso,

Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na ‘ordem das bicadas’ é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres (Saffioti, 1987, p. 16).

Das (2016, p. 68) procura mostrar que o desenvolvimento do conceito de gênero “é, em parte, uma resposta à percepção de que a sexualidade (não é apenas o gênero) é profundamente política e, de certa forma, é fruto do ressurgimento do corpo na teoria social”.

E, seguindo a linha de pensamento de Donna Haraway (2004), quando foi convidada a construir gênero como uma categoria “para um dicionário marxista”, tendo como sentido “a política sexual de uma palavra”, encontramos gênero como “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (p. 211). Nessa discussão, a autora compreende que, na História, a articulação do problema conceitual de gênero nos escritos de Marx e Engels (1998), no entanto, a questão da mulher, apesar de ter sido pensada e amplamente debatida em muitos partidos marxistas europeus no final do século XIX, esta categoria não se encontra presente no seu significado conceitual moderno nas obras desses autores. Haraway (2004, p. 211) destaca que,

*A ideologia alemã* é fonte principal da naturalização de Marx e Engels, da divisão sexual do trabalho, na sua suposição de uma divisão pré-social do trabalho no ato sexual (relação heterossexual), seus supostos corolários naturais nas atividades reprodutivas de homens e mulheres na família e a conseqüente incapacidade de alocar, sem ambigüidades, as mulheres nas suas relações com os homens ao lado da história e da sociedade. Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*, Marx refere-se à relação entre homens e mulheres como “as relações entre seres humanos”. Esta suposição persiste no volume I de *O Capital*. Esta incapacidade de historicizar o trabalho das mulheres é paradoxal em vista do propósito de *A ideologia alemã* e de trabalhos subsequentes de colocar a família numa posição central da história, como o lugar no qual as divisões sociais emergem. A dificuldade principal era uma incapacidade de historicizar o sexo; como a natureza, o sexo funcionava analiticamente como matéria-prima ou material bruto para o trabalho da história.

Considerando em um sentido crítico e político, o gênero foi articulado e progressivamente sofreu contestações e foi teorizado no contexto dos movimentos de mulheres feministas do pós-guerra. Assim, apesar das contradições e importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero estão enraizados na concepção de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres, lembra Haraway (2004, p. 211). Nesse sentido,

Gênero é central para as construções e classificações de sistemas de diferença. A diferenciação complexa e a mistura de termos para “sexo” se somam progressivamente a

“gênero, no inglês, através do século vinte. Significados médicos, zoológicos, gramaticais e literários têm, todos, sido contestados pelos feminismos modernos. Os significados compartilhados das categorias raciais e sexuais de gênero apontam para as histórias modernas das opressões coloniais, racistas e sexuais entrelaçadas nos sistemas de produção e inscrição do corpo e seus consequentes discursos libertários e de oposição (Haraway, 2004, p. 209-210).

Guacira Lopes Louro (2002), professora e pesquisadora brasileira, falando dos desafios, subversões e alianças. Quando se discute sobre “Epistemologia feminista e teorização social”, a autora traz algumas reflexões a respeito da importância do seu encontro com o feminismo e, especificamente, com os estudos feministas que, seguramente o fato de ser mulher e de ter, de algum modo, refletidos sobre essa condição, devem ter contribuído para que ela se tornasse mais sensível a esse campo. E, assim, Louro (2002, p. 12) destaca que o pensamento feminista “não pode ser confundido com um pensamento ou uma consciência feminista” e traz contribuições importantes para compreender essa questão, quando busca apoio de Linda Lordon (1986), citada por Teresa de Lauretis (1986, p. 5), que afirma: “o feminismo é uma luta e uma interpretação política controversa que, não é, de modo algum, universal às mulheres”.

Mas evidentemente ser mulher está longe de significar ser feminista. O feminismo não é uma consequência “natural” do fato de ser mulher. Mesmo o que se chama, comumente, de uma cultura ou de um pensamento feminino, não pode ser confundido com um pensamento ou com uma consciência feminista (Louro, 2002, p. 12).

Portanto, podemos concluir este tópico dizendo que o entrelaçamento entre o patriarcado e o autoritarismo exige um olhar reflexivo sobre gênero e mulher na sociedade brasileira, por isso, a escola, a universidade e a sociedade devem trabalhar juntas e contribuir para a busca de soluções de problemas complexos na confluência de várias disciplinas, cuja colaboração é imprescindível para abarcar essa complexidade, a exemplo da prevenção e combate às violências contra as mulheres e diferentes interações com marcadores sociais da diferença, combate ao racismo, machismo, misoginia, autoritarismo e homofobia.

### **Diversidade e combate à violência contra a mulher no currículo escolar não eurocêntrico, intercultural e decolonial (?)**

O apelo à inclusão do tema diversidade no currículo escolar vem, através de décadas, sendo debatido por diferentes setores da educação, pesquisadores e por meio de lutas e resistências de movimentos sociais diversos que resultaram em políticas públicas e educacionais importantes, entretanto observamos que a escola ainda encontra dificuldades para a criação de espaço no currículo e de sua implementação no processo de desenvolvimento curricular e escolar.

O currículo é, aqui, definido por diferentes perspectivas e teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas) e, para iniciar essa reflexão, buscamos apoio de Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 14), quando chama atenção para mostrar que “talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou discurso curricular busca responder”, o que essas teorias tentam explicar, descrever, o que buscam,

explícita ou implicitamente, responder, que tipo de aprendizagem pretendem alcançar, ou sobre a natureza da cultura, sociedade, conhecimentos que desejam recorrer e/ou, afinal, o que os educandos devem saber? “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”, questiona o autor (Silva, 1999, p. 14).

Além disso, o autor faz alguns questionamentos e provocações que nos remete a pensar sobre quais e por que a escola mostra tantas dificuldades de criar espaço no currículo para tratar de temas atuais? Por que esses conhecimentos e saberes continuam fora do currículo? Por que estão fora da sala de aula? Por que privilegiar um determinado conhecimento? Um tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Por que não atender o que estabelece a legislação educacional?

Para responder essas questões, compreendemos que o conceito de circularidade de conhecimentos e saberes formulado por Jean-Louis Martinand (2002) é uma contribuição importante, pois chama a escola para a responsabilidade de buscar desenvolver nos alunos saberes, capacidades, hábitos que os permitam participar e se envolver nessas atividades, assim como, a escola deve esclarecer as decisões da construção de um currículo que, certamente, depende das escolhas sobre as relações e os domínios de referência da didática do currículo.

Silva (1999) procura mostrar que as teorias tradicionais assumem uma abordagem baseada em ideologias, reprodução e resistência, tomada pela radicalidade, oposição binária (o bem e o mal, masculino e feminino, homem e mulher, o sagrado e o profano, o negro e o branco, o escravo e o proprietário, dentre outras), ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes acabam por se concentrar em questões técnicas e a transmissão do saber, reproduzindo-os.

As teorias críticas e pós-críticas avançam nesse sentido, buscando ir além de querer saber apenas “o quê?”, submetendo esse “quê” a questionamentos e procura mostrar que as teorias não são neutras, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relação de poder. Assim, é importante saber por que aquele conhecimento está no currículo, quais interesses fazem com que eles estejam presentes no currículo e não outro, lembra Silva (1999).

É importante entender que, o currículo na perspectiva da teoria crítica passa a ser considerado como política cultural e está preocupado com quem escondeu o currículo oculto. Enquanto que, as Teorias Pós-Críticas, tendo como base os Estudos Culturais, surgem com uma preocupação com “a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia”, com a importância do currículo pós-colonialista, multicultural, definido como narrativa étnica e racial, buscando aproximações com temáticas da diferença, identidade, relações de gênero, pedagogia feminista, dentre outras.

Sendo que, depois das Teorias Críticas e Pós-Críticas, passa-se a considerar o currículo como uma questão de saber, poder e identidade e surge a preocupação com os discursos pela interculturalidade, ao se contrapor com as formas hierarquizadas e homogeneizadoras das práticas pedagógicas e processos educativos. A partir dessa compreensão, Silva (1999), ao apontar a complexidade que envolve o currículo e procura mostrar que da perspectiva pós-estruturalista, o currículo, além de uma questão de identidade,

[...] é também uma questão de poder e que se as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (Silva, 1999, p. 16).

Retomando a questão do currículo, podemos observar que, além disso, como lembra Silva (1999, p. 11), na visão estruturalista, a teoria “é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que — cronologicamente, ontologicamente — a precede” e, hoje, essa perspectiva se torna complexa frente ao pós-estruturalismo, que traz outro entendimento sobre a análise social e cultural, tornando problemático o próprio conceito de teoria.

Pois, para a perspectiva pós-estruturalista, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade, isto é, da teoria, que tem como objetivo ir além de descobrir, descrever e explicar a realidade, porque também tem o papel de produzir algo novo, “o que a teoria descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (Silva, 1999, p. 11). Daí o interesse pela valorização e pelo deslocamento da ênfase do conceito de teoria para o de discurso sobre os objetos pesquisados, como é o caso do currículo e temas atuais, a exemplo de gênero, mulher, raça/etnia, dentre outros marcadores sociais da diferença.

O motivo é simples: como o combate à violência contra a mulher remete a busca de uma compreensão sobre a categoria gênero e violência de gênero e, para que esses temas adentre o currículo escolar, é preciso que eles estejam presentes nas discussões e reflexões entre professores/as e alunos/as na sala de aula. Mas, também, é preciso esclarecer, com a precisão possível, como enfatiza Saffioti (2015), as sobreposições e diferenças entre várias modalidades de violência, o que será brevemente colocado aqui, sem a pretensão de aprofundar conhecimentos e conceitos sobre elas, pois a intenção é apenas mostrar que a incompreensão e o desconhecimento de professores sobre o fenômeno dificultam a ampliação de horizontes de fronteiras, abrir portas da escola e da sala de aula para colocar em debate temáticas importantes e disseminar o conhecimento e informações precisas e atuais a este respeito.

Saffioti (2015) traz uma grande contribuição sobre definições de tipos de violência, apresentando as sobreposições e diferenças entre as várias modalidades do fenômeno e, assim, afirma:

Há, no Brasil, uma enorme confusão sobre os tipos de violência. Usa-se a categoria violência contra a mulher como sinônimo de violência de gênero. Também se confunde violência doméstica com violência intrafamiliar. Far-se-á, aqui, um esforço para demonstrar as sobreposições parciais entre estes conceitos e, mesmo assim, suas especificidades. Sem conceitos precisos, pode-se pensar estar falando de um fenômeno, enquanto se fala de outro (p. 73).

Desta forma, foi tendo em mente esses problemas e possibilidades, que desejamos revisitar o conceito de violência em seus múltiplos significados e usos, tendo como apoio as construções de Saffioti (2015) para colocar em xeque as formas de identificação e articulações entre os conceitos, buscando obter informações que dizem respeito ao não cumprimento da legislação educacional e políticas públicas pela escola, a exemplo da Lei 14.164 de 2021, que cria a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher e inclui, no currículo da educação básica, conteúdos que devem ser tratados de forma transversal acerca dos direitos humanos e à prevenção e o combate a todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher.

Para responder a esses desafios, acolhemos, brevemente, os conceitos formulados de violência de gênero, violência doméstica e violência familiar por Saffioti (2015), para tentar chegar até a violência contra as mulheres no Brasil e de que modo é possível contribuir com a escola através

de considerações sobre a importância de tratar desse fenômeno na sala de aula e outros espaços escolares, tendo como estratégias a sua inclusão e a sua implementação no currículo escolar como tema transversal, intercultural e decolonial. Como diz Saffioti (2015, p. 73):

A violência de gênero é, sem dúvida, a categoria mais geral. Entretanto, causa certo mal-estar quando se pensa este conceito como aquele que engloba os demais, cada um apresentando tão somente nuances distintas. Não se trata propriamente disto, pois também apresentam características específicas. [...].

Mas também, não para por aí. Há a questão da desigualdade entre homem-mulher que se constrói em diferentes e múltiplos espaços sociais e nas distintas instituições, na família, igreja, escola. Não é possível camuflar essa realidade, ideias e crenças seculares sobre a relação feminino e masculino, as normas que foram estabelecidas e regulam o comportamento de homens e de mulheres nas sociedades definem a divisão sexual do trabalho, da educação, dentre outras, além de interferir na construção de masculinos e femininos, nas formas de relações de gêneros, ditando o que pode/deve ou que não pode/não deve. Por isso, é importante entender o que,

A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência. O fato, porém, e não ser dada previamente ao estabelecimento da relação a diferencia da relação homem-mulher. Nestes termos, gênero concerne, preferencialmente, às relações homem-mulher. Isto não significa que uma relação de violência entre dois homens ou entre duas mulheres não possa figurar sob a rubrica de violência de gênero. [...] Mais do que isto, tais violências podem caracterizar-se como violência doméstica, dependendo das circunstâncias. Fica, assim, patenteado que a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura (Saffioti, 2015, p. 75).

Lembrando que é importante, para tanto, que a escola valorize espaços democráticos de participação e diálogos abertos com a comunidade escolar e a local, apoiando-se na legislação e conhecimentos sobre as reivindicações dos direitos das mulheres, reconhecendo a importância das experiências históricas de participação política das mulheres, das mudanças e transformações já alcançadas através das lutas baseadas na prevenção e combate à estereótipos, preconceitos, discriminação social, raça/etnia, classe e de gênero, tomando consciência da necessidade de ampliação desses direitos e da igualdade, criando espaços próprios para a reflexão e ação a favor de uma sociedade mais justa, cidadã.

A escola, como espaço de educar para a socialização, deve permitir a criação de espaços para uma maior conscientização cultural da necessidade de participação igual dos educandos não somente para construir equidade de gênero, mas também para estabelecer melhores relacionamentos entre seus alunos e alunas e oferecer um contexto educação para a cidadania, em que estereótipos, preconceitos de gênero, sexo, raça/etnia, classe não são normas ou padrão empregado para julgar o comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres, masculinos e femininos ou, também, a cor da pele, a condição socioeconômica, o tipo de cabelo, mas sim, um espaço no qual crianças, adolescentes e jovens sejam capazes de desenvolver autoestima saudável.

Começar essa discussão na infância é fundamental, pois desde que nascem as crianças, consideradas nesse período da vida como sujeitos de direitos e de deveres, elas aprendem a falar, a andar, a olhar, a relacionar e, mergulhadas nas diferentes relações sociais que lhes apresentam cores, formas de ser e estar no mundo, gestos, sons, jeitos de se comportar, de sentir, texturas, aromas, aprendem o que podem e não podem, devem ou não fazer, aceitar, ser, formas de viver e estar no mundo.

Dessa forma, as crianças envolvidas nas relações sociais e educacionais atravessadas por diferentes marcadores sociais, representações, práticas pedagógicas e curriculares, discursos, vão construindo suas identidades. E a escola tem um papel importante na construção de conhecimentos capazes de desconstruir preconceitos, estereótipos, relações binárias e produção e reprodução de desigualdade de gênero, de crenças arbitrárias e opressoras sobre o que é ser menino e ser menina, ser homem e ser mulher, terem masculinidades e feminilidades.

Pensamos assim, principalmente, porque violência de gênero é um conceito muito complexo, multifacetado, como ressalta Saffioti (2001, p. 115), é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos, o masculino e o feminino. Não se pode deixar de destacar que “no exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio”.

De acordo com a autora (2001), a rigor, as famílias não podem educar seus filhos, uma geração imatura, fora do esquema de gênero para não correr o risco com interpretações equivocadas. É o mesmo que pensar o contrário, é revelar o quão é difícil nadar contra a corrente, isto é, caminhar na direção oposta à de todas as instituições sociais. A educação dos mais jovens pode ser feita segundo uma matriz alternativa de gênero e, para esse entendimento, traz um exemplo que ocorreu em Cuba e comenta sobre o caso observado por ela:

A primeira vez que estive em Cuba, visitei uma creche, na qual observei crianças usando os mesmos brinquedos, independentemente de seu sexo. Aproximei-me de um garoto que brincava com bonecas e lhe perguntei se fazia o mesmo em sua casa. Respondeu-me: “*No, yo soy varón!*”. Numa sociedade planificada, o Estado toma a dianteira da transformação social, enquanto a família constitui um bastião de resistência à mudança (Saffioti, 2001, p. 123).

Sobre essa importância da educação desde a infância ao ensino médio, buscando atingir uma prática e saberes equânime e justo, faz-se necessário, em primeiro lugar, que se reconheça que as ações educacionais não estão isentas da atuação das representações, dos discursos, dos gestos que são evidenciados e se acumulam ao longo dos séculos sobre as noções de sexo, gênero, ser homem e ser mulher, masculinidade e feminilidade.

Maria do Mar Pereira (2009) apresenta uma discussão etnográfica realizada com jovens de uma turma de 8<sup>a</sup> ano de uma escola de Lisboa, Portugal, partindo de dois estudos de caso, intitulado “Fazendo gênero na escola: uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens”, que se preocupou com a análise da gestão do acesso a espaços do recreio e o caráter heteronormativo e homofóbico da regulação das masculinidades na escola pesquisada. E, também, comenta que West e Don (1987) inspirados em estudos etnometodológicos argumentam que,

o gênero não pode ser reduzido a um papel ou conjunto de traços individuais e deve ser estudado enquanto produto de uma construção metódica, rotineira e recorrente. Defendem que ao gerir a sua conduta com base em normas sobre as atitudes e actividades apropriadas ao seu sexo e ao descrever, avaliar ou explicar as condutas e traços de outras pessoas em função do sexo delas, os indivíduos fazem gênero, isto é, constroem diferenças entre mulheres e homens que não são naturais ou biológicas. Fazer gênero é, em larga medida, inevitável porque o sexo é (quase) sempre encarado como dimensão estruturante e relevante da interação. Isto não significa que fazer gênero implica necessariamente actuar segundo expectativas genderizadas, mas antes que as condutas dos indivíduos são susceptíveis de contínuas avaliações de gênero (West; Don (1987) *apud* Pereira, 2009, p. 116).

Neste estudo, Pereira (2009, p. 119) percebe que “Construindo diferenças na regulação do acesso ao espaço do recreio na escola pesquisada”, como mostram Silva e Araújo (2007) e Thorne (1993), “é objeto de várias lutas materiais e simbólicas entre estudantes jovens de diferentes sexos e idades”.

Sendo que, como percebe Pereira (2009), “estas lutas definem ‘geografias de gênero’ (termo cunhado por Debbie Epstein *et al.*, 2001) e ‘cartografias genderizadas’ (cunhada por Ferreira, 2002, 2004)”, “no contexto das quais certos espaços são definidos como ‘masculinos’ ou ‘femininos’ e usados como recurso na performance de gênero e negociação de relações de poder entre rapazes e raparigas e entre jovens do mesmo sexo” (Pereira, 2009, p. 119). As “cartografias de gênero” são concebidas por Pereira (2012) como certos espaços que seriam definidos como ‘masculinos’ ou ‘femininos’ e essa divisão estabeleceria relações de poder e desigualdades entre meninos e meninas, como do mesmo modo, entre jovens do mesmo sexo. Portanto, a implementação dessas categorias deve ser valorizada no currículo da Educação Básica, desde a Educação Infantil, dos anos iniciais aos finais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio, em uma abordagem plural (Adelman; Silvestrin, 2002), intercultural crítica (Candau, 2008, 2012, 2018; Oliveira; Candau, 2010; Fleuri, 2002, 2001, 2003; Walsh, 2013, 2012, 2007a, 2007b) e decolonial (Mignolo, 2003, 2017; Quijano, 2005, 2007, 2009, 2002). E, assim, nesse sentido, podemos ver uma possibilidade de encontrar estratégias para reinventar a escola (Candau, 2000), buscando sentidos para esse espaço (Alves; Garcia, 2000), rompendo com barreiras disciplinares, conhecimentos hierarquizados, preconceitos, quebrando fronteiras e paradigmas que não dão conta da complexidade do mundo contemporâneo, das redes entrelaçadas de conhecimentos complexos e interculturais.

Como também, uma condição para reinventar a escola pode ser evidenciada quando professores e gestores da escola conseguem se posicionar com autonomia para buscar construir ecossistemas educativos e essa necessidade “surge como desejo, projeto e caminho a ser construído” (Candau, 2000, p. 10). Nesse processo, é possível entender que a educação nas sociedades complexas e interculturais, “se realiza em diferentes âmbitos, institucionais e práticas sociais” (p. 13) e existem pluralidades de espaços, tempos e lugares complexos contraditórios e desiguais. Portanto, é importante valorizar a educação intercultural que se apropria do conhecimento reconhecido como socialmente relevante para a formação para a cidadania, condição humana e respeito ao outro.

Para tanto, esses conhecimentos apropriados pela educação devem estar presentes no currículo e nos saberes docentes, mas, para tanto, é preciso também ser incluídos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, ressignificar a relação com o saber, à escola e o aprender (Charlot, 2000), construindo um conjunto de significados e espaços de actividades para a produção de saberes

sobre gênero, sexo, raça/etnia, escolarização, dentre outros, que são necessários à formação ao ser humano, um ser de relações sociais, éticas, afetivas, de sociabilidades. E a escola, para isso, precisa cativar o educando, despertar o seu interesse pela construção do conhecimento e reconhecer que o educando é um sujeito social, tem desejos e é movido por eles, além de fazer escolhas, também seleciona o que lhe interessa saber/conhecer e ocupa espaços sociais, encontrando-se na relação com o mundo, com as pessoas em relações sociais múltiplas, plurais. Ademais dessas considerações, é preciso entender que o currículo é um documento importante nesse processo de transformação. Para Catherine Walsh (2012), é importante explorar significados e múltiplos usos da interculturalidade, não basta que este instrumento seja intercultural, mas, que tenha uma caracterização de currículo intercultural crítico.

Walsh (2012) chama a atenção para a necessidade de fazer distinção entre a interculturalidade, que é funcional para o sistema dominante, e o que se propõe a conceber um projeto político, social, epistêmico e ético com vistas à transformação e à decolonialidade, pois a interculturalidade é uma estratégia que pode ser utilizada para decolonizar o currículo, mas apenas terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, isto é, quando empregada como ação, projeto e processo que tem a intenção de intervir na base das estruturas e regulamentos da sociedade autoritária, hierárquica, que racializa, inferioriza, enfim, que se encontra ainda pautada na matriz da colonialidade do poder.

As perspectivas de conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2010), Catherine Walsh (2009), Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2017) têm contribuído com discussões importantes a respeito da decolonização do conhecimento e uma compreensão crítica sobre a modernidade e o seu lado oculto, perverso e violento, que chamamos de colonialidade — do poder, do ser e do saber. Nesse caminho também trilham juntos Catherine Walsh, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018) para tratar da “Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra”, destacando que essa perspectiva teórica se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e dos movimentos sociais. E, nessa discussão, podemos compreender que a modernidade “foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, na conquistada de Abya Yala (América Latina), as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (Candau, 2018, p. 3-4), além da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade – MC que tem contribuído para mostrar as invisibilidades e silêncios, silenciando sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias produzidas pela colonialidade que é constitutiva da modernidade e, quando implementada, esconde o seu lado obscuro, a colonialidade, que é um “processo de desumanização moderno-colonial” (Maldonado-Torres, 2007, p. 127-167). Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 4-5) lembram que,

A perspectiva da MC representa uma crítica profunda a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racionalização do mundo e a manutenção da colonialidade.

A pedagogia decolonial, o currículo e educação intercultural e interculturalidade crítica, portanto, são consideradas como um caminho possível para oportunizar experiências outras, reescrever uma nova história, para pensar e reformar o currículo escolar, permitir o reconhecimento da diversidade e, para a implementação de políticas públicas voltadas para a prevenção e combate à violência contra a mulher, as desigualdades de gênero, raciais/étnicas, é preciso criar espaços interdisciplinares e, segundo Maldonado-Torres (2016, p. 80), esses espaços necessitam de disciplinas fortes e, nesse sentido, é apresentado por ele, a “premissa de que a transdisciplinaridade decolonial tem primazia epistemológica, ética e política sobre a disciplina e o método”.

É chegado o momento de se esclarecer, pois esse é um desafio que precisa ser enfrentado e consideramos, sem medo de errar, que tratar da diversidade e buscar formas de prevenção e combate às violências na escola não é novo, não é uma nova moda, pois sempre esteve presente nos debates e reflexões presentes nas escolas, na legislação educacional, nas discussões construídas a cada dia por pais de alunos, professores e pela escola, de modo geral.

Assim, podemos pensar que a problemática da violência no cotidiano escolar vem aumentando a preocupação de pesquisadores que têm se dedicado a casos específicos e tipologias do fenômeno pela sua complexidade, multiplicidade e envolvimento de novos atores e, no caso das relações de gênero, os estudos críticos das masculinidades e feminilidades, de produção de sentidos sobre o masculino e o feminino, o entendimento da diferença e igualdade entre homens e mulheres, de sexo e gênero através das culturas, estudos a respeito da mulher e o feminismo tem chamado atenção para a necessária atenção à violência contra a mulher na sociedade contemporânea. E a escola é um espaço de educar para a socialização do sujeito social e o papel da escola, nesse sentido, faz diferença na formação desse sujeito, quando contribui com o combate a preconceitos, estereótipos, estigmas, discriminação contra pessoas e grupos sociais que ainda se encontra na condição de opressão por questões raciais, étnicas, de gênero, de caráter relacional e cultural, do androcentrismo do capitalismo, misoginia, machismo, enfim, do sistema patriarcal.

Pesquisas a respeito da violência na escola começaram a ser feitas no Brasil, acompanhando a disseminação de casos e a visibilidade das práticas e tipos de violência, nas últimas décadas, de modo mais efetivo, além de procurarem analisar questões relacionadas a relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade no contexto escolar e chamarem a atenção o fato de que, no Brasil, essas pesquisas ganharam visibilidade, recentemente, com a expansão de políticas públicas. Mas é preciso lembrar que na escola, essa visibilidade ainda é muito tímida e a legislação não se encontra implementada, por isso os seus resultados ainda não são visíveis, apesar dos avanços nessa direção por algumas instituições de ensino que tem buscado estratégias também ainda muito tímidas para prevenir e combater o racismo, a homofobia, o machismo, a misoginia, enfim, a escola ainda mantém práticas autoritárias, hierarquizadas, de modo que impede a consolidação de práticas interculturais, descolonizadoras do pensamento, saber, poder e ser no espaço escolar.

No sentido de oferecer uma condição melhor para a escola caminhar nessa direção, observamos que é fundamental buscar a participação efetiva com envolvimento da comunidade escolar e local, inclusive para a questão da prevenção e combate à violência contra a mulher. Para isso, é preciso procurar parcerias com órgãos da justiça, Rede de Prevenção e Combate à Violência contra a Mulher, Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino em que se encontram sediados, considerando que a trajetória de construção da noção de gênero tem como referência os movimentos de mulheres,

feministas e feministas negros. Então, é muito importante contar com as contribuições desses movimentos, inclusive com movimentos negros e educacionais. Nesse percurso, é preciso lembrar que os gêneros “não são passivamente inscritos nos corpos e nem são determinados pela natureza, pela língua, pelo símbolo ou pela esmagadora história do patriarcado. Gênero é aquilo que colocamos, invariavelmente, sob controle, diária e incessantemente, com ansiedade e prazer” (Butler, 2019, p. 229). Isto é, como lembra Hollanda (2019, p. 12), quando tece comentários a respeito do pensamento de Judith Butler, gênero “não é algo que nós somos, mas sim algo que constantemente fazemos, colocando o gênero diretamente em relação a determinadas temporalidades sociais”.

Afinal, homens e mulheres, sem dúvida, diferenciam-se biologicamente, no entanto, suas diferenças não podem ser continuadas a serem vistas com aplicação de estereótipos, preconceitos e discriminação, com emprego de reforço e similaridades que se distinguem pela visão cultural, como é o caso que ocorre historicamente ao longo da formação da sociedade brasileira racista, machista, misógina e autoritária. Diante do exposto, acreditamos que seja possível educar as crianças, adolescentes e jovens, alunos e alunas da Educação Básica, desde a educação infantil ao ensino médio, em uma perspectiva igualitária, democrática e dialógico-participativa, na qual todos/as possam discutir e aprender a viver juntos respeitar o outro, viver de forma harmoniosa com a diversidade e encontrar ferramentas para prevenir e combater à violência contra a mulher no currículo escolar. Portanto, evidenciamos a importância da implementação da Lei 14.164 de 2021, que cria a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher e inclui no currículo da educação básica, conteúdos que devem ser tratados de forma transversal acerca dos direitos humanos e à prevenção e o combate a todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher deve ser valorizada pela escola, além de assegurar conhecimentos aos alunos e alunas no desenvolvimento do processo curricular e de ensino-aprendizagem sobre a Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, tratando de temas fundamentais que contribui para o conhecimentos dos Direitos Humanos, Direitos da Mulher, além de mapear questões a respeito do gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe e escolarização.

## Referências

- ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup (org.). *Coletânea gênero Plural*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. *Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021*. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF, 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. *Lei n. 13.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha)*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulheres e da Convenção Interamericana para

Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal. Brasília, 7 de agosto de 2006; 185º da Independência e 118º da República. Brasília, DF, 2006.

BURGUIÈRE, Evelyne; MARTINAND, Jean-Louis. Entretien d'Evelyne Burguière avec Jean-Louis Martinand. *Recherche & Formation*, n. 40, p. 87-94, 2002. Les savoirs entre pratique, formation et recherche.

BUTLER, Judith. Atos performativos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230.

CANDAU, Vera Maria (org.). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e práticas pedagógicas. In: SILVA, Marcos; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana. *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 275-287.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-16.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Sobre a violência*. In: ITOKAZU, Erika Marie; CHAUÍ-BERLINCK, Luciana (org.). *Escritos de Marilena Chauí*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. v. 5.

COSTA, Ana Maria; SILVESTRE, Rosa Maria. Uma reflexão sobre poder, mulher e saúde. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Abramo Perseu, 2004. p. 61-74.

DAS, Veena. Gênero e identidade: mapeando as questões. In: SALLAUM JÚNIOR, Brasília; SCHWARCZ, Lilia Moritz; VIDAL, Diana; CATANI, Afrânio (org.). *Identidades*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. p. 67-79.

EPSTEIN, Debbie *et al.* Boys and girls come out to play: making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, v. 4, n. 2, p. 158-172, 2001.

FERREIRA, Manuela. *“A gente gosta é de brincar com os Outros Meninos”*: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela. “O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros em espaços de “brincar ao faz-de-caonta. *Ex aequo*, v. 7, p. 113-128, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio/jun. 2003.

GROSSI, Miriam Pillar; MIGUEL, Sônia Malheiros. Transformando a diferença: as mulheres na política. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 1, p. 167-206, 2001.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-246, 2004.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 9-21.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução: Bhuvi Libanio. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JOHNSON, Allan. *The gender knot. Unraveling our patriarchal legacy*. Filadélfia: Temple University Press, 1997.

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Tradução Júlio César Casarin Barroso Silva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-103. Colección Sur Sur.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. Tradução: Suzana Funck. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LERNER, Gerda. *The creation of patriarchy*. Nova York: Oxford University Press, 1986. Há tradução em português.

LORDON, Linda. What’s new in women’s history? *In*: LAURETIS, Teresa de (org.). *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington: Indiana University Press, 1986. p. 20-30.

LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. *In*: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup. *Coletânea gênero Plural*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p. 11-22.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: LÜDKE, Menga (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Caderno de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio-ago. 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Lisboa, Portugal: Almedina: CES, 2009. p. 337-382.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MARTINAND, Jean-Louis. La question de la référence em didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 8, n. 2, p. 125-130, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Claudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter. *História locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Maria do Mar. Fazendo gênero na escola: uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens. *Ex aequo*, n. 20, p. 113-127, 2009.

PEREIRA, Maria do Mar. *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

PINTO, Célia Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores;

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Lisboa, Portugal: Almedina: CES, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Tradução: Júlio César Casarin Barroso Silva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-103. (Colección Sur Sur).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, SP, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Abramo Perseu, 2004. p. 31-42.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e patriarcado: violência contra mulheres. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Abramo Perseu, 2004. p. 43-59.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcal e violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. Quantos sexos? Quantos gêneros? Unissexo/Unigênero? *Cadernos de Crítica Feminista*, ano 3, n. 2, p. 6-32, dez. 2009. (SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Lisboa, Portugal: Almedina/CES, 2010. p. 23-72.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

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

SILVA; Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-

epistemológica da Arte/Educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-18.

THORNE, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. Rutgers University. United States, 1993.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidade del poder. Um pensamento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007b. p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – AAPE/EPAA*, v. 26, n. 83, p. 1-16, jul. 2018.

WEST, Candace; DON, Zimmerman. Doing gender. *Gender & Society*, n. 1, v. 2, p. 125-151, 1987.

## Capítulo 4

### Ritualização e construção da identidade masculina na infância

*Victor Hugo Pérez Gallo  
Zoraide Santos Vieira*

#### **Infância, estudos de masculinidades e construção de identidade**

A sociologia moral de Durkheim em suas preocupações com a educação foi pioneira ao mostrar interesse pelas crianças as quais a reprodução da ordem social é o eixo central de sua sociologia e, portanto, a reprodução dos padrões comportamentais na infância.

Durkheim (1999) constrói o seu conceito de infância na ambiguidade das disposições com que nascem homens e mulheres e, portanto, o seu conceito de socialização na infância estará relacionado com a educação e não estenderá a sua ação para fora do instrumental. Sua relação com a infância deve ser buscada dentro de sua perspectiva pedagógica, em que a ação terá como objetivo superar a natureza infantil e levá-la ao “estado adulto”, naturalizando os padrões comportamentais impostos pela sociedade.

Portanto, a educação será exercida de forma coercitiva para que o menino e a menina aprendam padrões socialmente aceitos em um “estado de passividade semelhante a um transe hipnótico” (Durkheim, 1999, p. 42). Acreditamos que Durkheim não valorizou os aspectos conflituosos da aprendizagem pedagógica, que conferem ao menino ou à menina o seu estatuto de agente social. Concordamos com Lukes (1984), quando afirma que Durkheim (2012, p. 133) “nunca consegue explorar as contradições que pesam sobre a educação. Nem sequer foi levantada a questão das influências socializantes competitivas sofridas pela criança; e o grau em que o contexto social e as instituições fora da escola podem afetar o seu significado”. Vemos que determina o nível de socialização do menino e da menina ao enfatizar a receptividade dos menores, estabelecendo-os como “o idiota cultural”, o que Garfinkel (2006, 1968) criticaria mais tarde a Parsons.

A questão da violência na infância e a internalização de padrões masculinos nela têm suas bases epistemológicas nos estudos da psicanálise freudiana, que pressupunham que o medo da castração explicava o processo de socialização da masculinidade na criança, em uma luta constante contra o desejo regressar à experiência do feminino, da unidade com a mãe (Freud, 2008). Os

pós-freudianos (Robert Stoller, 1974; Margaret Mahler, 1975; Nancy Chodorov, 1984), citados por Rubio, (2001), superando a teoria de Freud, teorizaram que a construção da identidade masculina não era aprendida por referência ao pai, mas sim por referência à figura materna, da qual tenta se distanciar subjetivamente, superar a sua unidade anterior, cimentando assim uma identidade que a cultura androcêntrica delimita como masculina<sup>1</sup>.

Os pós-freudianos desenvolveram, portanto, uma teoria que ajuda os estudiosos das masculinidades a explicar a construção da identidade das crianças em oposição à feminilidade da mãe, mas também como um processo mais problemático do que se tornar mulher. Devemos criticar estes pós-freudianos no sentido de que ignoram nas suas pesquisas a estrutura social que condiciona estas crianças e que lhes oferece padrões de masculinidade, relacionando a sua aprendizagem apenas com relações homosocializantes<sup>2</sup>.

O modelo parsoniano de socialização infantil sofre do problema de sua conceituação do processo de aprendizagem de normas e valores; deve ser direcionado ao funcionamento satisfatório de um determinado papel e a um processo motivacional segundo o qual o menino e a menina sejam responsáveis pelo papel de “socializado”: o único propósito é a reprodução de uma ordem social que não deve ser questionada. Vemos que Parsons (1956) expõe a relação entre o adulto socializador e as crianças como a internalização de padrões de orientação na infância. Diretrizes que devem ser imutáveis, sendo um denominador comum entre a estrutura de papéis do sistema social e o sistema de personalidade. A partir daqui podemos concluir que a infância para Parsons é a cadeia que une os sistemas de personalidade e sociedade. A principal contribuição de Parsons (1956, 1966, 1999) foi caracterizar a infância como o primeiro momento dos laços sociais de um ser praticamente biológico para a sociedade. Isto se opôs à imagem mais individualista que a psicologia evolucionista teria construído sobre o desenvolvimento infantil (e que muitos teóricos ainda mantêm). É a principal fraqueza da abordagem parsoniana neste sentido é o desconhecimento deliberado da relação dialética que se estabelece durante a socialização de meninos e meninas, ao mesmo tempo que é altamente discutível o isolamento que pretende impor a algumas orientações, sem levar em conta o contexto sociocultural, em que estes são internalizados.

Norbert Elías, em seu livro *O processo de civilização* (1989), explica a forma como meninos e meninas são socializados: através da internalização do pudor. Por meio de um processo de formação

<sup>1</sup> A psicologia infantil moderna, teorizada por Erik Erikson (1950), Arnold Gesell (1956) ou Jean Piaget (1967), concebeu que o desenvolvimento infantil era influenciado por forças biológicas. Não só os psicólogos hoje usam essas teorias pós-freudianas para explicar o processo de educação sexista e androcêntrica nas crianças, mas também os antropólogos e sociólogos usam essas teorias pós-freudianas para explicar fenômenos relacionados à masculinidade em diferentes sociedades que foram estudadas. Separação do mundo feminino que geralmente caracteriza os ritos de masculinidade (separação dos seus espaços femininos, da sua axiologia, das suas práticas femininas). Segundo Rubio (2001, p. 9): “A razão dada por Gilmore para preferir o conceito pós-freudiano de ‘medo da regressão’ ao ‘medo da castração’ freudiano é que, em sua opinião, este último é importante apenas do ponto de vista individual, intrapsíquica, enquanto a ‘regressão’ também tem um interesse sociológico, uma vez que representa ‘uma ameaça mais grave para a sociedade como um todo’”. Kimmel (1997, p. 69), por outro lado, continua a confiar na teoria freudiana para explicar “a masculinidade como uma fuga do feminino”.

<sup>2</sup> O esquema fornecido por Jenks (1982) para uma abordagem sociológica da socialização na infância é, em nossa opinião, o mais interessante: ele propõe a existência de duas tendências na teoria sociológica: a da abordagem baseada nos pressupostos de Piaget e a do determinismo cultural. Segundo Corsaro (2011), deve haver uma dupla categorização (que coincide com a de Jenks): a da sociedade como entidade que se apropria das crianças (determinismo cultural) e daquelas que se apropriam da sociedade (construtivismo). Contudo, devemos criticar Corsaro no sentido de esquecer as contribuições conceituais de Durkheim ou G. H. Mead, cujas teorias contribuíram muito para a socialização na infância. Rodríguez Pascual (2010, p. 9) acrescenta uma terceira via: a ligação entre psicogênese e sociogênese. Quando Jenks se refere à apropriação dos menores pela sociedade, está a referir-se ao fato de alguns sociólogos teorizarem a infância como uma situação “pré-social”. Os agentes são menos capazes em termos sociais e só os adultos podem adaptar o seu comportamento para que seja considerado normal e que a sociedade os transforme em agentes sociais plenos (Rodríguez, Pascual 2010, p. 10). Esta visão está posicionada no que chamamos de determinismo cultural (Ritzer, 2008, p. 78). O fato de os rapazes e as raparigas dependerem da atenção dos adultos é o ponto de partida desta perspectiva, mas em nossa opinião é demasiado categórico, uma vez que as crianças estabelecem outros níveis de socialização dentro de grupos de pares. Esta crítica é dirigida a Durkheim e Parsons, na sua abordagem da infância.

comportamental, meninos e meninas internalizam as ferramentas normativas da sociedade em que vivem e nas quais a repressão da expressão e dos sentimentos naturais das crianças desempenha um papel proeminente: em suma, a construção do ator adulto, relacionando com seus semelhantes. interação com seus pares.

Atualmente nos Estados Unidos, o sociólogo Scott Coltrane tem desenvolvido pesquisas sobre infância, família e espaços públicos. Abordou questões a respeito de como o aparentemente público e o privado (a família) recriam e reproduzem as diferenças entre os sexos e legitimam as diferenças de gênero. Na Europa, os estudos sobre masculinidades e infância têm sido desenvolvidos principalmente em ambientes escolares, dos factores educativos que influenciam a formação de padrões de violência em crianças em ambientes rurais e urbanos, e as suas construções discursivas (Rodríguez, 2005; Albiach, 2011). E na América Latina se destaca Mara Viveros (2010, 2003), que se refere à investigação sobre infância e gênero, desenvolvida na Colômbia, à relação entre pobreza infantil e masculinidade e, por sua vez, à correlação com a violência de gênero e a violência social<sup>3</sup>.

Por um lado, quando trabalhamos com modelos de prevenção da violência, falamos sempre de prevenção primária com “homens e mulheres”, e não com crianças, ou de educação para crianças, o que mostra a abordagem positivista que tiveram na aplicação destes modelos. O exposto está relacionado ao conhecimento que temos sobre o processo de desenvolvimento na infância que geralmente tem sido abordado a partir da psicologia evolucionista e, portanto, esse tipo de análise destaca os aspectos do indivíduo tem influenciado na invisibilidade da criança nos programas preventivos e políticas. E, por outro, a incorporação da perspectiva de gênero é sempre identificada com a população adolescente ou adulta, o que tem levado a não se aprofundar em aspectos relacionados com a identidade de gênero desde cedo. Para este trabalho, isso assume especial significado, pois evidentemente a construção de estereótipos de gênero, a homossocialização, os papéis, os rituais e as identidades têm seus correlatos na infância.

No processo de homossocialização, inicia-se a negociação e educação que acabará por levar a criança a aprender na sociedade os estereótipos do que significa ser homem. Trata-se de um processo de estruturação de papéis, de sua formação, mostrando que na homossocialização o pai tem o papel principal<sup>4</sup>. O papel do pai dentro da família está intrinsecamente ligado às expectativas

<sup>3</sup> Segundo Viveros (2010, p. 10), “Quando você não tem nada, a masculinidade se torna um dos poucos atributos dos quais um menino pode se orgulhar; Ele se torna hiperviril, construindo identidades masculinas muitas vezes violentas e defensivas. Esta hipervirilidade tem muito a ver com o lugar social subalterno; Tem uma expressão de classe e étnico-racial”.

<sup>4</sup> Segundo o psicólogo chileno Raul Mercer (2008), existem grandes teorias que descrevem isso: “Teoria sobre os papéis sexuais: Basicamente, meninos e meninas aprendem a se relacionar com o mundo observando como agem aqueles que os rodeiam, pela forma como são reconhecidos. / como ou punido após um determinado comportamento. Desta forma, meninos e meninas modelam seus comportamentos com base no comportamento de familiares, amigos e imagens do mesmo sexo que encontram diariamente”.

“Teoria relacional de gênero: considera os rapazes e as raparigas activamente envolvidos no desenvolvimento da sua própria identidade e argumenta contra a abordagem que afirma que todos os rapazes e raparigas têm interesses e comportamentos semelhantes”. O conceito de gênero para rapazes e raparigas muda constantemente, dependendo do contexto e de determinantes como classe social, etnia, religião, idade e cultura. Por volta dos dois anos de idade, meninos e meninas começam a nomear corretamente o seu sexo e o das outras pessoas. Uma vez estabelecidas estas categorias básicas de gênero, começam a classificar actividades e comportamentos e a assimilar uma vasta gama de estereótipos de gênero. Meninos e meninas associam muitas peças de roupa, ferramentas, utensílios domésticos, jogos, ocupações e comportamentos ao sexo. Suas ações estão de acordo com essa ideia. No período pré-escolar, os estereótipos de gênero das crianças tornam-se mais fortes e parecem operar com regras rígidas e não com normas flexíveis. As influências participam na formação de estereótipos de gênero [...]. Genética: As diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas parecem visíveis em muitas culturas. Isso nos leva a considerar possíveis influências genéticas. Durante o período pré-escolar, as meninas aumentam a busca por outras meninas e gostam de brincar com as colegas. Os meninos parecem preferir atividades infantis em grupo, como correr, escalar e brincar de luta. Existe uma vasta gama de factores ambientais que constroem e interagem com influências hereditárias no conhecimento do gênero e dos papéis em rapazes e raparigas [...]. Relacional: A família e os pares são modelos importantes na comunidade. O ambiente social desempenha um papel importante no desenvolvimento de estereótipos de gênero durante a primeira infância. “Ao falar sobre valores parentais, os pais tendem a falar sobre desempenho, competência e controle emocional como elementos importantes para os filhos, enquanto o afeto e as características das meninas são importantes para as filhas”.

culturais sobre o que significa ser pai. O imaginário coletivo equipara as obrigações de ser pai às características da masculinidade hegemônica, mesmo sem que estas coincidam exatamente. Portanto, o tipo ideal de pai que se recria em nossas sociedades é produto das dinâmicas de socialização, do controle social e das práticas culturais do contexto em que os atores desenvolvem seu cotidiano. Segundo César Pages (2010, p. 87),

[...] historicamente o pai tem sido visto como a representação familiar que incorpora os atributos patriarcais de coragem, heterossexualidade, autoridade, severidade e inteligência. Uma imagem encerrada na dicotomia do exercício da violência e do fornecimento de bens materiais ao lar.

Por outro lado, desde que o homem é criança, ele recebe uma educação sexista que o distancia do que poderia ser um modelo de paternidade diferente do tradicional. De acordo com Rivero (2003, p. 192),

Isso constitui um processo cultural, normativo, institucional, comunicativo, através do qual no futuro sócio-psico-bio é considerado “normal” isolar e segregar a masculinidade dos espaços que geram circunstâncias emocionais com as crianças.

Além disso, afirma que os homens têm sido privados do exercício da paternidade saudável ao lhes dar uma imagem estereotipada de pai na qual: “Ser um pai bem visto pela sociedade para muitas pessoas significou servir como sustento econômico do lar, ter autoridade cuidar das rédeas da casa e ter sempre razão, ter caráter e sentimentos fortes e guiar os filhos pelo caminho do bem” (Rivero, 2003, p. 199).

O referido fortaleceria a construção de uma identidade masculina na criança em que os principais componentes seriam o sexismo, a homofobia e o heterossexismo, e ela aprenderia a realizar manifestações exercendo violência sobre outras crianças que não possuísem esses componentes da masculinidade hegemônica, sendo mais “fraco”. A identidade masculina está, por sua vez, relacionada com os diferentes modelos de masculinidade existentes. Não se trata apenas de reconhecê-los, mas também de conhecer as relações que se estabelecem entre eles com base no gênero, bem como outros fatores, como raça, cultura, nível de renda e escolaridade que os influenciam.

Precisamente tudo começa com a educação, desde a infância, com uma educação orientada para padrões violentos. Devemos dizer também que estes modelos de masculinidades variam com a idade, por fases, mas é na socialização primária que começam a ser internalizados.

Foram desenvolvidas pesquisas que correlacionaram a violência sexual e de gênero com a educação baseada na violência recebida na infância pelos perpetradores. O abuso infantil é um elemento constantemente citado em todos os países como fator de risco para ser vítima ou cometer ato de violência por parceiro íntimo e violência sexual, sendo que a violência doméstica tem um grave impacto negativo no bem-estar psicológico e social de toda a família, com efeitos adversos nas competências dos pais e das mães no que diz respeito à criação dos filhos e ao desempenho escolar e profissional. Algumas crianças, dentro de lares onde ocorre violência entre parceiros íntimos, podem ter taxas mais elevadas de problemas comportamentais e psicológicos que podem causar maiores dificuldades na educação e no emprego e muitas vezes levar ao abandono escolar precoce, à delinquência juvenil e à gravidez precoce.

Numa infância vivenciada pela violência, o simbolismo do corpo masculino passaria a ser interpretado como portador de instintos, de forças violentas que dele emergem, e começaria o modelo hegemônico de masculinidade que explica e justifica os comportamentos violentos associados a esta forma de ser naturalizado ser homem<sup>5</sup>. Ao interagir com meninas ou mulheres, adotava-se uma imagem dura aprendida com seu pai no processo de homossocialização por meio da violência.

No que diz respeito aos estudos sobre masculinidades e infância em nosso país não há uma sistematicidade nos estudos sobre identidade infantil e masculinidades que misture as duas matrizes. Por outro lado, são poucos os estudos que abordam o problema da construção da identidade na infância a partir de uma perspectiva cultural. Rivero (2003) abordou a criação dos filhos a partir da paternidade, e Julio Cesar Pages (2010), a partir do modelo de masculinidade hegemônica. María Antonia Miranda (2006) realiza uma abordagem sociológica da questão do abuso infantil, analisando a socialização das crianças em um orfanato sem proteção filial em Havana e a influência prejudicial disso no seu desenvolvimento psicológico (Miranda, 2006). Por outro lado, destaca-se a pesquisa sociológica de Eneicy Morejón Ramos, uma das pioneiras cubanas na pesquisa a respeito da sociologia da infância<sup>6</sup>.

Concordamos com Viveros (2010) e Bamberg (2004) sobre a importância de desenvolver pesquisas com crianças, com o objetivo de elucidar seus pensamentos sobre seu gênero, pois somente sabendo disso poderemos iniciar o processo de desconstrução e desnaturalização dos discursos e modelos de masculinidades hegemônicas, opostos à construção de uma cultura de paz. Essas definições estruturalistas têm o viés de considerar o indivíduo como um “idiota cultural” e não como um ator social que, em sua interação social, é capaz de construir a sua própria realidade e o contexto que o cerca.

### Ritualização da identidade masculina na infância

No trabalho de campo realizado, constatamos que os rituais de homossocialização entre meninos e homens adultos estão institucionalizados nas representações coletivas do que um pai deve fazer e uma de suas funções é justamente regular a educação dos meninos em relação às meninas e seus pares. Goffman (1993, p. 339) os chama de “rituais da vida cotidiana”.

<sup>5</sup> A revisão bibliográfica sobre o tema determinou que a exposição à violência durante a infância aumentou a probabilidade de cometer atos de violência por parceiro íntimo em homens, em comparação com homens que não sofreram qualquer tipo de abuso na infância (Gil-González, 2008). Por outro lado, pesquisas exploratórias em países em desenvolvimento e subdesenvolvidos diagnosticaram que a exposição à violência durante a infância (especialmente violência doméstica e sexual) tinha uma correlação positiva com ser vítima de violência infligida por um parceiro e de violência sexual contra mulheres (Söchting; Fairbrother; 2004; Martin; Taft; Resick, 2007; Vung; Krantz, 2009). Pessoas que foram vítimas de violência durante a infância tendem a aumentar a probabilidade de tolerar a violência, seja como vítima ou perpetrador, bem como situações violentas.

<sup>6</sup> Graciela González e Reina Fleitas ministraram o Diploma “Violência Doméstica e estratégias para resolver as dificuldades da vida cotidiana na família cubana” em diversas regiões do país onde enfatizam uma disciplina sociológica relativamente recente em nosso país chamada sociologia da infância e que leva a criança como sujeito central na atividade do seu cotidiano. As seguintes teses defendidas no referido diploma abordam o tema da infância da referida disciplina sociológica:

- Yanet Valenciaga Feliciano com sua tese *Problemas e estratégias de solução no processo de cuidado educacional e sócio-material de crianças em famílias monoparentais na comunidade lajera ICA* (Havana, 2008) desenvolve uma perspectiva interessante sobre os problemas de cuidado infantil na Comunidade Agrícola da ACI;
- Eneicy Morejón Ramos com sua tese *Cultura da infância: abordagem da indústria de brinquedos em Cuba a partir de políticas sociais* (Havana, 2008) permite-nos abordar o problema em estudo a partir das políticas estatais de brincar dirigidas às crianças;
- Rubén Otazo Conde com sua pesquisa *O Centro de Referência em Direitos da Criança e do Adolescente do município de Santis Spiritus: uma análise de suas características atuais e centrais* (Havana, 2008), aprofunda suas características como instituição e propõe elementos que tornaria seus projetos sociais mais funcionais. O diploma funciona como opção ao grau de bacharel em sociologia de Chávés, A. e com o título *A cultura da infância e da família em Cuba. Um estudo de caso no município de Güines* (Havana, 2007) faz uma interessante descrição do imaginário coletivo da família para a criação dos filhos no município de Güines.

Os rituais de homossocialização masculina estabelecem um caminho, uma união entre as crianças e a sociedade patriarcal para onde irão viver, permitindo-lhes comunicar socialmente, caso contrário seria impossível porque, como indivíduos, só podem transcender socialmente através destas representações masculinas<sup>7</sup>. Evidentemente, os rituais de homossocialização masculina fazem parte do cotidiano de meninos e homens, ou seja, a estrutura da rotina é formada por essas ritualizações que regem as falas, os atos e os gestos masculinos. Portanto, os rituais de homossocialização masculina desenvolvem-se como a cultura internalizada, projetada, a partir dos tipos ideais do que é ser masculino. As crianças aprendem a capacidade de apresentar performances convincentes diante dos pares e a sua expressão nos discursos, além do controle das emoções, o gesto raivoso de ofensa e a agressividade “típica dos homens”. Os rituais moldam o seu cotidiano e constroem a sua máscara, a sua “face social masculina”, que lhe foi socialmente atribuída e que deve merecer, sob o risco de a perder.

As representações da masculinidade hegemónica se baseiam em representações colectivas que expressam realidades colectivas. O homem é considerado um ser rude, intolerante, sexual, homofóbico. Os homens atuam em grupos geralmente masculinos, em que as estratégias e vínculos de homossocialização são mais fortes e, portanto, os rituais constituem formas de agir que não surgem exceto dentro desses grupos de homens, e que têm como objetivo manter ou refazer situações mentais desse grupo relacionadas à masculinidade e à sua visão de mundo. O processo de construção de uma identidade masculina infantil é composto tanto por rituais de homossocialização, quanto por rotinas diárias. Portanto, a construção dessa identidade seria então entendida como um sistema ritualizado de significados composto por representações e práticas simbólicas de masculinidades hegemónicas.

### **Rituais primários de homossocialização**

Para abordar a construção da identidade masculina desde a infância, tomamos como base o exame dos rituais de homossocialização que se desenvolvem na família, na escola e nos grupos de pares. Estas ritualizam os estereótipos de gênero que, através dos quais atuam, são estruturados e reproduzidos, a partir da socialização e internalização, os padrões heteronormativos em meninos e meninas.

Esses rituais homossocializantes são, em sua maioria, ritos de passagem (Van Gennepe, 2008) que reproduzem, unem e dão sentido ao processo de construção de masculinidades. Estes ritos tendem a renovar de forma programada estruturas que marcam socialmente a transição de um estado anterior para um estado subsequente e ocorrem em diferentes espaços sociais que prescrevem aos meninos que vão se tornar homens, constituindo uma forma de comunicação não verbal, embora inclua discursos no seu desenvolvimento, pois, fundamentalmente, são veículos que contêm conteúdos culturais que os atores sociais consideram importantes para se orientar simbolicamente na sociedade, tornando-se estruturas estruturantes de sentido.

<sup>7</sup> “[...] o homem é duplo. Nele existem dois seres: um ser individual, que tem suas raízes no organismo e cujo círculo de ação é, por isso, estreitamente limitado, e um ser social, que em nós representa a realidade mais elevada, seja na ordem intelectual do que na moral, que nos é dada a conhecer através da observação: refiro-me à sociedade. Esta dualidade da nossa natureza tem como consequência, na ordem da prática, a irredutibilidade da razão à experiência individual. Na medida em que é participante da sociedade, o homem naturalmente se supera, tanto quando pensa como quando age” (Durkheim, 1975, p. 21). Os psicanalistas também chamam este estado de complexo de Édipo negativo, onde a criança sente amor pelo progenitor do mesmo sexo, bem como rivalidade e rejeição pelo progenitor do sexo oposto (Freud, 2008, p. 121). Os psicanalistas relacionam este rito ao período de latência, designando esta fase do desenvolvimento libidinal da criança (p. 121).

Esses ritos de passagem comportam-se da seguinte forma no processo de homossocialização:

a. Separação: Inicia-se quando a criança começa a se separar da mãe e a procurar companhia masculina (ritos de hierarquização — distribuição espacial, tipo de vestuário, participação em eventos desportivos, eventos recreativos (1º nível), em que começa a perceber que, para se provar homem na sociedade, você deve ter características “masculinas” e não frequentar espaços femininos, ou não ter de se lamentar da dor e não chorar. É um renascimento simbólico, um renascimento em um mundo masculino, no qual a família já tem de o representar às normas sociais do que deveria ser masculino e o menino apreende isso desde muito cedo, aprende normas que, em etapas sucessivas, nortearão sua ação social.

b. Fase liminar: É uma fase intermédia na qual a criança, através de vários rituais (rituais lúdicos — 2º nível, controlo da masculinidade/feminilidade, espacial — hierárquico dentro do grupo de pares) começa a fortalecer o seu sentido de pertença aos grupos de pares e sua coesão moral.

c. Agregação: Ocorre na adolescência e início da juventude, em que as crianças já são aceitas pelos seus pares, fazendo parte de grupos masculinos, compartilhando seus símbolos, normas e valores, e tendo a possibilidade de se desviar para outros grupos de masculinidades (subordinados, cúmplices, etc.), uma vez que o controle social sobre eles por parte das instituições socializadoras é menos forte. Neste rito de passagem, já foram escolhidas as máscaras a serem usadas e o tipo de fachada ou fachadas. Estas se tornam visíveis em atitudes arriscadas, violentas, experiências religiosas e sexuais (homossexuais e heterossexuais) que implicam o acesso à masculinidade e legitimam e transmitem poder.

d. Os ritos homossocializantes, que constroem a identidade masculina, ocorrem na infância fundamentalmente em três áreas:

1. Família;
2. Escola;
3. Grupo de pares.

Os rituais homossocializantes que ocorrem dentro dessas instituições socializadoras são significativos para compreender a construção da identidade masculina infantil, sua legitimação, funcionamento e reprodução, porém, reconhecemos que não são os únicos fatores influentes em tal construção, não é toda a realidade masculina, e não temos a pretensão de abordar neste estudo de pesquisa todas as facetas dessa construção. Muitos desses rituais são reproduzidos, possuindo praticamente as mesmas características nos diversos âmbitos citados acima e, ao mesmo tempo, relacionam-se dialeticamente em sua reprodução social, vista em sua complexidade a partir da relação família-escola-grupo de pares.

A construção social da masculinidade hegemônica não só obriga as crianças a distanciarem-se das suas mães, do “feminino”, da sua “infância”, mas também a uma terrível competição de desgaste com os seus pares, num campo de relações de poder. Cada menino está sendo ensinado a ser competitivo, forte, é induzido a circunstâncias onde tem que reafirmar sua masculinidade (agilidade em jogos, discussões, habilidades físicas, etc.).

Portanto, para fortalecer essa masculinidade, o menino precisa legitimar em seu imaginário simbólico uma série de espaços de homosociabilidade em que seria desenvolvido um conjunto de ritos de iniciação masculina, que em muitas ocasiões consistiriam em provas que a violência é o elemento principal. Então, para fortalecer a masculinidade hegemônica na infância, seria necessário

delimitar espaços hierárquicos de poder masculino e de homosocialidade, ensinar-lhe padrões de comportamento e negar qualquer traço feminino em seu comportamento, isto é, através dos ritos de homosocialização masculina, que também integram o chamados “testes de virilidade” que fazem com que eles sejam obrigados a desenvolver em diferentes ambientes como escola, família e dentro de grupos de pares.

## Referências

- ALBIACH, Erick Pescador. *Masculinidades y violencia*. Conferencia desarrollada al Máster de Estudios de Género, Universidad de Zaragoza, España, 2011.
- BAMBERG, Michael. I know it may sound mean to say this, but we couldnt really care less about her anyway: Form and Functions of “Slut Bashing”. *Male Identity Constructions in 15-Year Olds*. *Human Development*, v. 249, p. 1-23, 2004.
- CHÁVEZ TRUJILLO, Annalie. *La cultura de la infancia y la familia en Cuba*. Un estudio de caso en el municipio de Güines. 2007. Trabajo de Diploma (en opción al título de Licenciado en Sociología) – Universidad de La Habana, Habana, 2007.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DURKHEIM, Émile. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: McGraw-Hill, 2012.
- DURKHEIM, Émile. *El Suicidio*. 5ta. Edición. México: Ediciones Coyoacán. 1999.
- DURKHEIM, Émile. *De la división del trabajo social*. Edit. Shapire. Buenos Aires, 1975.
- ELÍAS, Norbert. *El proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- FELICIANO, Yanet Val. *Problemas y estrategias de solución en el proceso del cuidado educativo y sociomaterial de la infancia, en familias monoparentales de la comunidad lajera ICA*. 2009. 80 f. Diplomado Violencia intrafamiliar y estrategias de solución a los conflictos de la vida cotidiana en la familia cubana actual. Cátedra UNESCO, Departamento Sociología. Universidad de La Habana, Habana, 2009.
- FREUD, Sigmund. *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras*. Obras completas de Sigmund Freud. Madrid: Editorial Amorrortu, 2008.
- GARFINKEL, Harold. *Estudios en etnometodología*. Barcelona (España): Editorial Anthropos, 2006.
- GARFINKEL, Harold. The origins of the term “ethnomethodology”. *En*: HILL, Richard J.; CRITTENDEN, Kathleen S. *Proceedings of the purdue symposium on ethnomethodology*. Institute monograph series institute for the study of social change. West Lafayette (EUA): Purdue University, 1968.

- GOFFMAN, Erving. An interview with Erving Goffman (Verhoeven, J.). *Research on Language and Social Interaction*, v. 26, n. 3, p. 317-348, 1993.
- JENKS, Chris (ed.). *The Sociology of Childhood*. Essential readings. Brookfield, VT: Gregg Revivals, 2002. [1982].
- KIMMEL, M. S. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: Ediciones de las mujeres, 1997. p. 49-62.
- LUKES, Steven. *Emile Durkheim*. Su vida y su obra. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984.
- MERCER, Raúl; SZULIK, Dalia; RAMÍREZ, María Carlota; MOLINA, Helia. Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Rev Chil Pediatr*, v. 79, Supl 1, p. 37-45, 2008.
- MIRANDA, María Antonia. *Un niño dice no a la violencia*. Una aproximación sociológica al tema del maltrato infantil. Sociología y política social de género. La Habana (Cuba): Editorial Félix Varela, 2006.
- PAGES, Julio César Gonzáles. *Género y masculinidad en Cuba: ¿el otro lado de la historia?* Disponible em: <http://www.redmasculinidades.com/>. Acesso em: 14 fev. 2010.
- PARSONS, Talcott. Ciudadanía plena para o americano negro? Um problema sociológico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ano 8, n. 22, p. 32-61, 1996.
- PARSONS, Talcott. *Family: Socialization and Interaction Process*. London: Routledge e Kegan Paul, 1956.
- PARSONS, Talcott. *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Pioneira, 1966.
- PASCUAL, Iván Rodríguez. E-Generaciones: ¿Cuánto hay de Adultocéntrico en el Análisis de la Relación entre la Población Infantil y las Nuevas Tecnologías? *Psychosocial Intervention*, v. 19, n. 1, p. 9-18, 2010. ISSN 1132-0559.
- RAMOS Eneicy Morejón Ramos. *Cultura de la infancia: acercamiento a la industria del juguete en Cuba desde las políticas sociales*. Havana: Universidad Havana, Septiembre 2009.
- RITZER, George. *Teoría sociológica*. Nova Iorque, NY: McGraw-Hill Higher Education Editora, 2008.
- RIVERO, Ramón Pino. *El Rol Paterno*. Su problemática en Cuba. La Habana (Cuba): Editorial Félix Varela, 2003.
- RODRÍGUEZ, María Del Carmen Menéndez. La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 35, n. 1, p. 1-11, 2005.

RUBIO, María Isabel Jociles. El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general. *A Gazeta de Antropología*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, n. 17, artículo 27, 2001.

VAN GENNEP, Arnold. *Los ritos de paso*. Barcelona (España): Editorial Paidós, 2009.

VIVEROS CHAVARRÍA, Edison Francisco. Roles, patriarcado y dinámica familiar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n. 31, 2010.

VIVEROS, Mara. Contemporary Latin American perspectives on masculinity. In: GUTMANN, Matthew (ed.). *Changing men and masculinities in Latin America*. Berkeley: University of California Press, 2003.

VIVEROS, Mara. Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La Manzana de la Discordia*, año 2, diciembre, 2010.

## Capítulo 5

### **Violência e desigualdades de gênero entre meninas e meninos: múltiplos enigmas nos espaços de educação infantil**

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

*Cândida Maria Santos Daltro Alves*

*Eliane Alves de Oliveira*

Nas últimas décadas, a posição de mulheres e homens se modificou profundamente na sociedade brasileira e, nos espaços da Educação Infantil, isso não é diferente. A representação do feminino na literatura infanto-juvenil, nas ideologias do patriarcado que marcam as brincadeiras e o brincar infantil ajudam a perpetuar a ideia de papéis de gênero, atribuindo a mulheres e a homens o que pode ou não fazer, definindo como ser menina e ser menino.

Além disso, na Educação Infantil, é possível perceber a influência da ideologia patriarcal que se faz presente no lugar ocupado pelo/a profissional que tem a função de educar e cuidar de crianças pequenas e sua influência na definição dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos infantis. É possível observar que os brinquedos não expressam apenas o sinônimo de brincar, mas também, influenciam na construção das identidades de gênero, o ser menino e ser menina, produzindo efeitos nas formas como as crianças se posicionam enquanto meninas e meninos e tem sido motivo de temas de debates, reflexões e pesquisas.

Na sociedade patriarcal e autoritária, as visões falocêntrica, androcêntrica, machista, misógina e homofóbica se mantêm persistentes no espaço de educar, cuidar e socializar criança, e reproduz ideologias que contribuem para a produção de desigualdade de gênero, com a permanência de significados dominantes sobre os gêneros, feminino e masculino. Nesse sentido, perpetua uma educação sexista entre meninos e meninas, que não apenas diferencia mulheres e homens, mas também atribui e transforma diferenças em desigualdades sociais que são banalizadas e naturalizadas como algo definido biologicamente como sexos, fêmeas e machos, feminino e masculino, sendo que, o sentido da infância e das infâncias pode ser entendido com *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro* (Larrosa, 1998) e, seguindo a trajetória da imaginação da criança, que é um ser estranho que nada se sabe, um ser de imaginação poética, de criatividade, criadores, autores, para tanto, a educação infantil exige mudanças de concepções de criança, infância, infâncias, do ser menino e do ser menina.

Enigma, no *Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos* (2003, p. 270), é definido como “adivinha(ção): alegoria, charada, grifo, parábola [...]; segredo: incógnita, mistério”. E o termo enigmático significa ser “incompreensível: ambíguo, logográfico, obscuro [...]; misterioso: indecifrável, inexplicável, secreto”. No *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano (2000, p. 333), o termo enigma tem uma explicação na literatura filosófica dos últimos decênios do século XIX, quando “deu-se o nome de E, do mundo aos problemas que, não tendo sido resolvidos pela ciência, eram considerados insolúveis”.

Tomando como apoio o conceito de enigma formulado por Houaiss (2003) e Abbagnano (2000) e as formulações propostas por Jorge Larrosa (2011) sobre *Tecnologias do Eu e Educação*, buscamos um sentido para as concepções de infâncias, tentando abordar os enigmas da infância — um algo outro, não é o que já sabemos, buscando compreender a relação existente entre infância e infâncias e o meio ao qual ela surge. Um termo de definição ainda imprecisa, indecifrável, inexplicável, ambígua, obscura e misteriosa, mas que nas últimas décadas vem se apresentando como fundamental e, assim, procuramos empregar neste capítulo. Para Larrosa (1998, p. 81), o significado da palavra educação é receber aqueles que nascem, porém, a pedagogia que se desenvolveu até o momento, tem muita semelhança com o totalitarismo, provocando insegurança e refugando as incertezas, com a intenção de planejar e fabricar o futuro, mesmo que, para isso, tenha que fabricar pessoas para viver o futuro planejado, determinado e aceito pela visão totalitária. Pois, a compreensão do nascimento é de que “constitui a possibilidade de tudo quanto escapa ou, em outras palavras, do que não está determinado pelo que sabemos ou pelo que podemos” (p. 81).

No processo de educar e cuidar de crianças tem como base os eixos norteadores das práticas pedagógicas e dos princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas, o currículo e as propostas pedagógicas, conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), que são as interações e a brincadeira nos processos de socialização com crianças. A partir dessa compreensão, nesse texto, buscamos reunir abordagens que tratam dessas questões e tecer considerações sobre violência e desigualdades de gênero entre meninas e meninos, destacando seus múltiplos enigmas nos espaços de educação infantil. Assim, reconhecemos que esta é uma tomada de decisão necessária, quando alinha sentidos e significados de gênero e, a partir desse entendimento, mostrar os múltiplos enigmas de ensinar as crianças a “ser menino e ser menina”. Além disso, falamos das formas plurais de fazer com que as crianças desenvolvam o pensamento e possam construir visões compartilhadas umas com as outras, respeitando as diferenças e possam viver a infância no espaço educativo, participando da educação infantil e da socialização com outras crianças nesses espaços destinados a educar, cuidar, brincar, socializar e construir interações interculturais.

É importante destacar que as relações de gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe social e violências são construções socioculturais e sofrem influências da educação e da cultura patriarcal e, nas instituições de Educação Infantil, requerem atenção das políticas, saberes e práticas curriculares, do conhecimento, trabalho e preparo docente para lidar com essas questões. Para isso, é fundamental que a proposta de Educação Infantil valorize a interculturalidade e a promoção de valores (delicadeza, humildade, cuidado e atenção), além de comportamentos, atitudes e modos de abalar profundamente a maneira de viver e de pensar as relações de gênero e suas intersecções com

outros marcadores sociais da diferença, a exemplo de raça/etnia, classe social. Ademais, deve-se procurar saber quais são as situações que estão em jogo na Educação Infantil quando o assunto é violência de gênero entre meninas e meninos e em que medida essa questão pode se manifestar na relação entre crianças, representações sobre masculinos e femininos e de que forma ela pode ser compreendida por meninas e meninos no contexto escolar.

Nesse sentido, os espaços de educação infantil devem ser tomados como espaços de sociabilidades, nos quais as crianças constroem interações, identidades, amizade, compaixão nas relações interpessoais, valores humanos definidos como delicadeza, respeito, cuidado, encontro e solidariedade, mas também convivem com conflitos, confrontos e desafios nas resoluções de situações que acontecem no seu dia-a-dia. Portanto, esses espaços são constituídos com a função de contribuir com a complementação da educação da família, com a construção da cidadania e condição humana. No entanto, esses espaços destinados a educar, cuidar e construir sociabilidades têm sido responsabilizados por produção e reprodução de práticas de controle, discursos e disciplinarização de corpos, de relações sociais que sempre estiveram presentes no processo de educação, de cuidado e aprender a viver na sociedade patriarcal, colonizada e autoritária e relacionadas ao controle dos corpos, à imposição de normas, comportamentos, regras (Foucault, 2008, 1999), que reprimem, disciplinam, aprisionam, ditam o que é certo e o que é errado, o que se pode ou não fazer, ser e viver as relações sociais e produz efeitos de saber e verdade. Sendo que, a maior prova de responsabilidade da família, dos espaços educativos, do lugar de sociabilidades e, também, do educador, é educar para os valores coletivos e cidadania.

José Murilo de Carvalho (2004, p. 227), em *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, mostra que para alcançar a cidadania é preciso combater as desigualdades, extirpar o câncer da desigualdade, pois, ela é a escravidão da sociedade brasileira contemporânea e a divisão de brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor e, nesse sentido, há algo importante a se fazer, em termos de consolidação democrática, que é entender como a organização da sociedade “não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado”.

Nesse sentido, amparados pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), a instituição de Educação Infantil precisa assumir o compromisso de realizar esforços no combate, junto às crianças, de toda e qualquer forma de discriminação, preconceitos e violências. É desses problemas que trata este texto. Para melhor clareza do tema, aqui, em discussão, os tópicos correspondem a esta introdução e, em seguida, apresenta uma discussão sobre “Infância e organização do tempo e espaço de crianças”; o terceiro tópico questiona “Por que é importante falar de combate à violência e à desigualdade de gênero contra a mulher na educação infantil?”, tecendo comentários a respeito dos processos de construção de sentidos e os diferentes modos de “ser menina e ser menino, como é vivido e representado pelas crianças, quais conhecimentos e saberes as crianças aprendem nas interações sociais”. Mas também, procura mostrar que são espaços generificados, nos quais, sobre questões de gênero, há assuntos que não podem ser tocados e discutidos com as crianças e, assim, são proibidos, as normas de gênero são tomadas em vertentes binárias e se instalam, vigiando e regulando os corpos infantis.

Desse modo, procuramos mostrar que os enigmas de gênero desafiam os espaços heterogêneos, destinados a desenvolver respeito à autonomia, interações, brincadeiras, mas que há necessidade

da Educação Infantil ampliar interações com as famílias e educadores/as que atuam diretamente com as crianças, estimular saberes e práticas de valorização da diversidade e diferenças culturais no cotidiano educativo, ampliar a articulação entre teoria e prática, superando ambivalências, confusão e contradições que venham a emergir, elucidar sentimentos e tensões no cenário de aprendizagens, cuidado e sociabilidades. Além disso, parece urgente discutir violência e desigualdades de gênero, o “ser menino e ser menina” e os múltiplos enigmas nos espaços da educação infantil, nos quais as crianças brincam, conversam, observam, olham e dizem o que pensam, convivem com a diversidade, traduzem o brincar como um modo próprio de dizer, de sentir, uma forma de se expressar que, muitas vezes, não são vistas, olhadas, percebidas ou consentidas, ouvidas do mesmo modo pelo adulto.

E, por último, apresentamos as considerações finais e esperamos que os estudos e reflexões sobre as implicações psicológicas, morais e éticas da violência de gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe social no cotidiano da Educação Infantil passem a merecer uma atenção da comunidade educacional (diretores, coordenadores, pais/responsáveis pela criança, educadores e outros membros) e da comunidade local, principalmente de movimentos sociais e instituições públicas municipais, estaduais e federais.

### **Educação Infantil: a infância e a organização do tempo e espaços de crianças**

A infância é uma fase muito importante para o ser humano e o seu desenvolvimento pessoal, social, psicológico e emocional é uma etapa da vida da criança que poderá ter repercussões em toda sua trajetória e, na contemporaneidade, conforme os sentidos e significados conotativos, constitui-se como um campo emergente de estudos e pesquisas e um objeto de estudo multidisciplinar, transdisciplinar e da educação intercultural crítica como ferramenta pedagógica necessária para o trabalho com as diferenças culturais no contexto da Educação Infantil.

A interculturalidade crítica, de acordo com Catherine Walsh (2009, 2007) e Vera Maria Candau (2020, 2016, 2008), é um instrumento pedagógico que possibilita a construção de uma sociedade em que todos/as envolvidos nos processos educativos possam ser cidadãos e cidadãs e, assim, oferece caminhos necessários à construção de práticas de educativas interculturais e o enfrentamento de estereótipos, preconceitos e discriminações nas relações de interações infantis e de adulto-criança, que são marcadas por perspectivas homogeneizadoras, conservadoras, autoritárias, patriarcais, misóginas e machistas e padronizadoras do formato dos espaços educacionais. Assim, a perspectiva intercultural crítica de Walsh (2009, p. 3) traz uma contribuição significativa para a organização dos espaços e tempos da educação infantil quando enfatiza que a abordagem crítica de interculturalidade é considerada uma ferramenta que “aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, interagir, socializar, aprender, sentir e viver distintas”.

O desafio se amplia porque, conforme o Art. 5, da DCNEI/2009,

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 1).

Do mesmo modo, Candau (2012) traz contribuições para pensar e buscar uma compreensão sobre a infância e a necessidade de organização dos espaços e tempos de educação no nosso país, quando supõe incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos e, nesse sentido, afirma que,

Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (Candau, 2012, p. 237).

Nesse sentido, a organização do tempo e espaços de/para criança possui especificidades que merecem e devem ser intencionalmente pensadas e consideradas, no sentido das aprendizagens que serão desenvolvidas e compartilhadas. Para isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2006, preocupou-se em apresentar o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Esse documento vem mostrar como deve ser organizado cada espaço, conforme a faixa etária das crianças em cada fase da sua vida, desde a creche à pré-escola. Assim, vemos que a organização dos espaços interfere diretamente nas aprendizagens das crianças. Ele pode ser visto como um interlocutor potente, no sentido de que ele poderá apresentar desafios ao instigar as crianças a explorar, descobrir, interagir, transformar e a produzir múltiplas linguagens diante do que esse espaço pode provocar, ocupando um papel formativo na vida dessas crianças.

No art. 4, da DCNEI lê-se que,

Art. 4. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Sendo assim, é muito importante pensar nos tempos e espaços criados para as crianças, principalmente porque devem estar organizados de acordo com a sua idade e se constituir como campos de trocas de conhecimentos e saberes, de convivências interculturais e múltiplas. Portanto, devemos afirmar a urgência de se pensar na organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento integral da criança, de planejar ambientes adequados para atender aos seus direitos, às possibilidades de aprender brincando, observando, olhando e percebendo os adultos que os cercam. Sendo que, nas interações com as crianças, considerando o contexto sociocultural no qual a criança se insere e a proposta da instituição educacional, os adultos também observam a criança, olham, oferecem confiança, atenção, amor, ternura, solidariedade e interações múltiplas, sempre levando em conta o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das crianças. Pois, o brincar não é apenas necessidade, é direito das crianças, é um momento que podem viver juntas, compartilhando conhecimentos, saberes, olhares, coisas e objetos.

Mas não é suficiente apenas pensar o tempo e o espaço, é preciso pensar na sua estrutura e organização e, sobre isso, é importante entender que o valor lúdico para as crianças no contexto da Educação Infantil vai depender muito de como elas serão vistas pelos adultos que a cercam. A respeito desse entendimento, Almeida (2017, p. 40) lembra, nas suas discussões sobre *O brincar, a criança e o espaço escolar*, que é importante compreenderem o brincar das crianças,

A escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos. O valor do lúdico para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que a frequentam. As diferentes mediações educativas realizadas pelo educador, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório lúdico delas (Almeida, 2017, p. 40).

Daí a importância de contextualizar a ideia e concepção de infância e de criança, compreender que as sociedades sofreram transformações ao longo da história da humanidade e de suas abordagens econômicas, sociais, políticas e culturais, através dos séculos e tempos históricos. Conforme as DCNEI/2009, lê-se que:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:  
I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano (Brasil, 2009, p. 5).

Na perspectiva de Philippe Ariès (1981) e Bernard Charlot (1983) podemos verificar de que modo essas transformações foram acontecendo e construindo a ideia, a imagem e concepções de criança e de infância e, acompanhando a lenta aparição do sentimento de infância na sensibilidade ocidental, entre os séculos XIII e o XVII, um período em que a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e insignificante para que tivesse tempo de socialização e transmissão de valores e dos conhecimentos e, portanto, não eram assegurados, controlados, acompanhados pelos pais. A criança era logo afastada de seus pais e passava a conviver com adultos, ajudando-os nos trabalhos e, assim, aprendiam a conviver na sociedade, da qual faziam parte. Ariès (1981, p. 10-11) destaca que,

Essa família antiga tinha por missão – sentida por todos – a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher, isolados não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crises, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva. Isso não quer dizer que o amor estivesse sempre ausente: ao contrário, ele é muitas vezes reconhecível, em alguns casos desde o noivado, criado e alimentado pela vida em comum [...], o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor.

O problema é que a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve, um tempo muito curto e insignificante, como explica Ariès (1981, p. 10), “para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. A “paparicação”, sentimento superficial da criança, era empregado nos primeiros anos de vida da criança pequena, vista como “engraçadinha”, um “animalzinho, um macaquinho impudico”, portanto, de pouco caso, pois, se por sorte, se ela morresse então como era comum, pelas condições de vida da época, pois, logo seria substituída. Não é fácil falar de uma análise da criança e da infância e da realidade social que marcam suas

histórias ao longo dos séculos, de forma que temos a sensação de que, apesar das transformações sociais, políticas, culturais e de sentimentos e concepções, não é possível escapar da imagem de uma sociedade e mundo que ainda aprisiona a criança e nega os seus direitos.

Segundo Barnard Charlot (1983, p. 99),

Poder-se-ia acreditar que a ideia de infância é um conceito pedagógico de base. Na realidade, não é nada disso. É por isso, aliás, que pudemos analisar a ideologia pedagógica sem encontrar a ideia de infância entre seus conceitos-chaves. A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A Teoria da Educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não considera a educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura.

O autor (1986) lembra que a ideia de infância nasce e se estabelece nas relações sociais da família, de interdependência entre as crianças e os adultos, que foram se constituindo como maneiras de cuidar, de instruir a criança em contextos históricos e socialmente determinados. E Alain Touraine (1998) traz uma importante contribuição para entender a cultura da infância, a presença socioafetiva da família, o cuidado com a criança e o sentimento de infância, concebendo a criança como um indivíduo em desenvolvimento, que carece de formação e proteção. Considerando as duas faces do sujeito, o autor lembra que há sombra e a luz na construção da memória coletiva viva, que se transforma constantemente para desempenhar seu papel de integração, por isso, em vez de impor aos recém-chegados uma lição de história intangível, é preciso fazer com que ele participe “de uma memória que sua presença deve por sua vez transformar” (p. 315). A resposta deve estar na tentativa de entender que educar implica em preparar as crianças com liberdade e autonomia, como forma de explorar o mundo. Sendo assim, perceber, ver e sentir a democracia a partir da existência de sujeitos individuais e coletivos que assumem a construção da própria vida, que respeitam o outro nas relações sociais, reconhecem a pluralidade de interesses, desejos, modos de vida, valores humanos e sociais no espaço público e respeitam a diversidade humana e de culturas, de modo a valorizar o diálogo, a comunicação entre os diferentes (Touraine, 1999, 1998).

De fato, é preciso de atitudes positivas a favor da educação infantil que reconhece a criança como um ator social, portador do sujeito de direitos, tanto nas suas relações interpessoais nas relações sociais com outras crianças e/ou adultos, como nas formas de ação coletiva. Essas formas de viver no mundo contribuí com a construção de uma sociedade multicultural e cidadã, da participação de um mundo em movimento, pois a cidadania “traz consigo em primeiro lugar a ideia de consciência coletiva”, de direitos do cidadão, (Touraine, 1999). A criança, nessa perspectiva, deve ser orientada para a “liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças” (Touraine, 1999, p. 321). Portanto, deve-se combater a massificação e redução da educação, abrir espaços para o diálogo e o saber viver juntos, evitar que aumente as desigualdades, os conflitos, preconceitos e, nesse sentido, Craidy (2001, p. 21) afirma que continua pensando “que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão”. E, em razão disso, considera que é de maior relevância defender o direito da criança à sua infância, mas que, infelizmente, esse direito tem sido negado a muitas delas. Essa não é uma questão nova. Na família antiga,

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto fora da família, num “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, avós e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio. Os historiadores franceses chamariam hoje de “sociabilidade”, essa propensão das comunidades tradicionais aos encontros, às visitas, às festas (Ariès, 1981, p. 11).

Mas, com o advento da industrialização ocorreram algumas mudanças, a partir de certo período e, no final do século XVII, pode-se perceber de maneira considerável duas abordagens distintas: a primeira mostra que “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (Ariès, 1981, p. 11). Nesse período, após muitos retardamentos e reticências sobre a compreensão das necessidades de cuidado e modos de socializar e educar a criança, ela foi separada dos adultos e mantida à distância como se tivesse numa escola/colégio, que Ariès entende e compara a uma quarentena, antes de ser solta no mundo. Esse é um processo que merece atenção, pois, como explica o autor (1981, p. 11): “Essa separação — e essa chamada à razão — das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à igreja, às leis ou ao Estado”. Os estudos atuais de orientação histórico-cultural apoiados na Sociologia da Infância e Antropologia da Criança têm contribuído muito quando buscam compreender as crianças e suas diferentes infâncias como uma categoria social. Nesse percurso, destacam-se os estudos sobre as confluências entre criança, infância, educação, gênero e corpo e tem mostrado como se deu essa passagem histórica e social da criança pela família, instituições destinadas à educação e cuidados com a criança, o sentimento superficial da criança — a aparição, a ausência de sentimento da infância na Idade Média, ausência de função socializadora da família e suas implicações com relação às crianças e a infância.

Retomando a questão das mudanças ocorridas no período de industrialização, a segunda abordagem mostra que surge a preocupação de psicólogos e sociólogos com “as crises da juventude” e destacam que essas crises se tornavam evidentes e denunciavam a dificuldade dos jovens em passar para o estado adulto e, suspeita-se que essa situação podia ser consequência do isolamento prolongado da família e a escolarização intensa da juventude. É importante tratar brevemente, aqui, a respeito dessa passagem para compreender as consequências desse processo, que mostra de maneira explícita a “forma demasiada ingênua o sentido da mudança, que, na realidade, não é uma inovação absoluta, e sim, na maioria dos casos, uma recodificação”, diz Ariès (1981, p. 14).

Por todas essas razões, percebemos que é importante tratar a história acerca da infância para revelar as condições sociais concretas da vida das crianças, destacando desde a idade moderna, quando ela passa a ser reconhecida como sujeito, ganhando novos sentidos e status e sendo valorizada como sujeito capaz de construir diálogo, mesmo não tendo o adulto para compartilhar suas conversas, o pensamento, criatividade e mostrar o sofrimento que marcam a própria infância e exige a definição real da concepção de infância, não a tomando como a ideia de única, mas sim da constituição de um conceito e uma categoria social, plural, multidimensional e existe desde os séculos XVII e XVIII. Portanto, uma concepção moderna, que foi se constituindo na Europa. Por isso, a instituição encarregada de compartilhar com as famílias a educação, além do cuidado e a socialização

das crianças devem mudar as maneiras de pensar o que é ser criança e buscar a compreender a importância da infância para o desenvolvimento humano e social da vida do homem, desde o seu nascimento, reconhecendo que vivemos em contextos históricos e sociais em permanente e contínua transformação e de que as crianças participam igualmente dessas mudanças e transformações e de que acabam sofrendo também transformações pelas suas vivências e experiências socializadas no mundo.

O problema é que, apesar das transformações sociais, inclusive sobre a conscientização de que não se deve considerar o hiato que separam os dois mundos, o da criança e o do adulto e, como Cohn (2005), é preciso ter respeito e reconhecimento da infância como categoria social, e não se deve inclusive universalizar o termo “cultura infantil”, pois não podemos universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda, fazer isso “é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, desta vez, de modo mais radical” (p. 36). A autora (2005) recomenda que, caso pretenda falar, então, deve-se empregar o termo no plural: Culturas infantis e “fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros compartilham com ela a uma cultura, mas não são crianças que fazem e pensam” (p. 36).

Assim, as concepções de criança e infância vão sendo modificadas ao longo do tempo e, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009,

os espaços de educação infantil devem cumprir sua função social, política e pedagógica, compreendendo, conhecendo e reconhecendo o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, apropriar-se das múltiplas linguagens, o que permite a elas apropriar-se do mundo e de que elas possuem características comuns, a de serem crianças, com suas individualidades e diferenças.

A relação da criança-educador/a nesse espaço de interlocução com o mundo, quando vivencia também com outras crianças, as coisas do mundo, brinca, joga, agarra e manuseia objetos, fala, grita, procura sons e objetos ao seu redor, sobe e desce nas diferentes formas de objetos, descobre tamanho, formas, peso, textura de tudo que está ao seu redor, parece mostrar que o mundo faz sentido para ela.

A educação infantil é um espaço organizado para pensar na criança com a criança. Nela, deve-se planejar, organizar tempos, espaços e experiências de aprendizagens e o cotidiano dessas crianças, e não se pode ignorar que é uma etapa da educação básica, tomada como um lugar de inserção social, encontros, provocações, formulações sobre o mundo, vida, sociabilidades positivas e os educadores de crianças têm grande responsabilidade nas maneiras de cuidar e educar, no entanto, sabemos também que sozinha, a educação não poderá dar conta de combater as desigualdades sociais e que os educadores contam com a participação com envolvimento da família nesse processo.

De fato, é preciso de atenção, cuidado compartilhado e atitudes positivas, tanto da família quanto dos profissionais que têm a função de cuidar e educar as crianças nos espaços da educação infantil. No entanto, quando se aborda o Ensino da Geografia na Educação Infantil, Pieper (2015) parte do pressuposto que a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte e chega à percepção de que:

A Educação Infantil ainda está deveras carente de espaços de reflexão acerca dessas dimensões que produzem diferentes formas de ser criança e que constroem uma subjetividade infantil relativa ao espaço, cultural e socialmente falando. Espaço este que é construído por cada grupo social. Isto é, se não houver essa reflexão de maneira mais comprometida, restará a desejar a existência de uma imbricada afinidade entre a vivência da infância e os locais e espaços onde ela será vivida (Pieper, 2015, p. 103).

Seguindo a compreensão de Simão e Rocha (2007), é preciso tomar algumas lições a despeito das dificuldades em algumas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos sociais, as crianças e adultos-crianças, reconhecendo que, para que seja possível realmente reconhecer as crianças e a infância como um mundo particular, “é preciso definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo nas infâncias e nas crianças em suas diferentes idades e contextos culturais, sociais, étnicos, geracionais, econômicos e geográficos a partir dos quais elas se constituem” (p. 6). Portanto, é importante reconhecer que a escola surge como espaço de socialização para os jovens e é o lugar onde ocorrem as relações sociais imbricadas com as relações escolares, as trocas materiais e simbólicas. No entanto, para a Educação Infantil, devem-se construir espaços educativos, ter como eixos norteadores interações e brincadeiras, garantindo experiências que promovam conhecimento de si e do mundo, imersão das crianças em diferentes linguagens, narrativas e a curiosidade. Além da exploração, o encantamento, as formulações, os questionamentos e que tudo isso possa possibilitar experiências e vivências plurais, éticas e estéticas, compreendendo-se que, as propostas de Educação Infantil deve obedecer princípios éticos, políticos, estéticos, que são especificidades dessa etapa da vida humana, como identidades e singularidades, direitos de cidadania, dentre outras e desconstruir e romper com a perspectiva adultocêntrica sobre a criança e do espaço de educar e cuidar como espaço escolar e reconhecer a criança numa visão e compreensão horizontal.

Enfim, portanto, no próximo tópico buscamos responder “Por que importante falar de violência e desigualdade de gênero contra a mulher na educação infantil?”, destacando os múltiplos enigmas que ainda persistem em marcar os percursos da Educação Infantil, da infância e das crianças e uma reflexão que aponta caminhos possíveis para tratar da importância da prevenção e do combate à violência de gênero contra a mulher, a desigualdade entre meninas e meninos, combatendo preconceitos, estereótipos distorcidos da realidade.

### **Por que é importante falar de violência e desigualdade de gênero contra a mulher na educação infantil?**

Vivemos em uma sociedade autoritária, capitalista, que ainda mantém práticas do sistema colonial e patriarcal, que institui modelos, atitudes, comportamentos do que é ser mulher e ser homem, ser menina e ser menino, de forma pré-determinada, apontando relações de poder que dão significados e estruturam, desde a infância, a oposição binária de gênero, ser mulher e ser homem, ser menina e ser menino, processos de subordinação da mulher em detrimento do homem.

Por que é importante falar de violência e desigualdade de gênero contra a mulher na educação infantil? Esta é a primeira etapa da Educação Básica. O tempo e o espaço que devem ser utilizados pelos/as educadores/as que recebem crianças de 0 a 6 anos de idade e que necessitam articular as condições de organização desses espaços, tempos, materiais e interações nas atividades para que as

crianças possam expressar seu pensamento, sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho, nos modos de conviver umas com as outras e em suas tentativas de escrita (Brasil, 2009).

Nesse contexto, a diversidade social, cultural, étnico-racial e linguística das crianças, famílias e comunidade local e regional também se fazem presentes e, desse modo, as crianças vivem em uma sociedade misógina, machista e com altos índices de violência intrafamiliar, suas formas e consequências se fazem presentes na vida de muitas crianças, que fazem parte de uma estrutura familiar com base na numa suposta centralização do poder masculina, de opressão, subordinação e controle da mulher.

Esse tipo de violência pode afetar e vitimizar a criança e se manifesta no espaço privado da casa, do lar, onde a criança vive com a família que pais, responsáveis ou membros familiares ignoram a presença da criança e do adolescente. Em muitos desses espaços se observa o emprego de práticas de violência sexual, patrimonial, psicológica, simbólica e física, negligenciando e violando os direitos da criança e do adolescente. Desse modo, as relações de poder são atravessadas por relações de violência de gênero contra a mulher e mostram que o patriarcado “que serve para pensar o mundo moderno industrial e urbano é o conceito de patriarcado contemporâneo” (Machado, 2022; Pateman, 1993). Esse entendimento nos permite entender que é preciso valorizar as relações sociais da sociedade atual e a interculturalidade como ferramentas que podem orientar os processos, que tem como objetivo o respeito à diversidade e o seu reconhecimento nas relações entre a mulher e o homem e desses para com a criança, sendo esta uma possibilidade de favorecer a luta contra as formas de preconceitos, discriminação, exclusão e desigualdades sociais; sejam elas de gênero, sejam de raça, etnia, geração, classe, sexo ou outra qualquer.

Na nossa sociedade, esse é um assunto ainda tomado como delicado para falar com adultos e, mais complexo ainda para conversas com crianças. No entanto, sabemos que a educação na prevenção e combate à violência e violência contra a mulher não é o único caminho, mas possui papel fundamental e, na Educação Infantil, educadores/as tem possibilidades de buscar a construção de relações saudáveis e respeitadas entre meninos e meninas, mulheres e homens, através de ações pedagógicas e educacionais que possam colaborar para as mudanças de concepções e ressignificações de padrões de comportamento desde a primeira infância. E, também, que muitas crianças convivem com vozes conservadoras que são autoritárias, pseudomoralistas, heterossexuais e anacrônicas, acirrando a ideologia machista, misógina e homofóbica. Nos espaços institucionais, as brincadeiras se constituem como marcadores sociais generificados, tanto os brinquedos, quanto as brincadeiras são instrumentos de poder e da maneira como são selecionados e distribuídos, os brinquedos produzem e definem formas de gênero, feminino e masculino. Desse modo, produzem e reproduzem desigualdades e violência de gênero, desde muito cedo as crianças são levadas a compreender o que é ser menino ou menina, o que “significa ser uma mulher ou ser um homem de verdade”, o que é permitido para mulher e para homem, o que cada um deve fazer, como deve se comportar, de acordo com normas, regras e expectativas presentes na cultura. Portanto, essa é uma concepção de gênero que pensa que o ser masculino e o ser feminino são significados culturais que as sociedades atribuem para a diferença entre masculino e femininos, reafirmando a diferença sexual de forma binária e naturalizada.

Desse modo, gênero é constituído como um marcador da diferença que produz e reproduz opressão, subordinação e, por meio de representações ideológicas, discursos, gestos, educação sexista

com os brinquedos infantis, de expressões ideológicas do patriarcado, representações materiais e simbólicas expressas nos brinquedos orienta as crianças a ser menina e a ser menino, a ser mulher e a ser homem. Sendo assim, as representações materiais e simbólicas sustentam e afirmam os enigmas, as facetas e os preconceitos de uma cultura patriarcal, heterossexual, machista e misógina, proibindo que meninos brinquem com bonecas, destinando o que são brinquedos de meninas e de brinquedos de meninas, simbolizando lugares e papéis hierárquicos entre mulheres e homens.

Nesse tipo de cultura, o processo ideológico continua sustentando e endossando os preconceitos, a discriminação e as aspirações binárias, separando coisas de homens de um lado e coisas de mulheres do outro. Desde muito cedo os meninos precisam aprender a ser valentões, agressivos, elogiados e admirados por serem mais espertos, corajosos, fortes, ativos, bons em matemática, química e física, sendo considerados como “bons de bola”. E as meninas recebem elogios por serem calmas, doces, educadas e são ensinadas a serem bonitas, cuidadosas, organizadas e estimuladas a brincar de bonecas, casinha, usar maquiagem, sentar-se direito, cruzar as pernas, falar baixo, ser esposas e mães amorosas, cuidadosas com o marido, os/as filhos/as e da casa.

Na obra de literatura infanto-juvenil *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins (2000), é possível observar uma trama que envolve cinco crianças e suas brincadeiras, formulando espaços do “faz de conta”, em que as crianças interpretam diferentes personagens que provocam mal-entendidos entre os adultos, que os acompanham, mostrando de que modo os preconceitos e a discriminação de gênero e diversidade sexual estão cada vez mais visíveis na sociedade brasileira. Como também, o comportamento infantil e a liberdade de escolha são vivenciados na cultura e nas relações sociais entre crianças e adultos-crianças.

Lia Zanotta Machado, antropóloga e professora-pesquisadora da Universidade de Brasília (UnB), ao ser entrevistada por Ana Dubeux (2022) para falar sobre violência de gênero, foi perguntada sobre “Até que o patriarcado continua contribuindo para a opressão de gênero e, daí, para a violência contra as mulheres? Existe uma forma de “patriarcado moderno”?” e responde que o patriarcado e o poder de gênero não são somente memória social e cultural. Nesse momento, Machado (2022) lembra que o patriarcado e o racismo são modelos estruturais presentes na sociedade brasileira e que se unem para organizar relações e expectativas sociais, vinculadas e submetidas a determinados jogos de poder. Assim, a autora lembra que

Foram impostos por códigos civis e penais inscritos e pelos poderes de administrar e aplicar leis. Daí se dizer que temos um patriarcado sexista estrutural que se intersecciona com um racismo estrutural, que organiza relações e expectativas sociais. O poder de gênero se realiza pela força simbólica de sua anterior inscrição e aplicação em leis, ainda que revogadas muitas delas (Machado, 2022).

Quando foi perguntada sobre “Qual a relevância da educação no combate à violência contra as mulheres?” e “Até que ponto escolas e universidades cumprem esse papel e o que deveria ser feito?”, (Machado, 2022) responde que,

Dificuldades sociais muitas vezes impõem dificuldades ao papel formativo das famílias. Muitas famílias vivem no limite da sobrevivência. E muitas vivem em contexto de violência interpessoal. Cabe ao Estado e às escolas grande parte da formação da pessoa. À escola não cabe apenas o ensino das habilidades, mas, sim, e sobretudo, da

formação da cidadania e da educação sexual, dos direitos humanos e do enfrentamento à violência e discriminação contra as mulheres, discriminação racial e discriminação contra homossexuais e transexualidade.

Neste tópico, tecemos comentários sobre os processos de construção de sentidos, de diferentes modos de “ser menina e ser menino”, como é vivido e representado pelas crianças, quais conhecimentos e saberes as crianças aprendem nas interações sociais.

Este é um problema real na educação infantil, que devemos discutir, reconhecer e enfrentar, para que nossas pesquisas sobre ou com crianças, sejam elas sobre concepções de infância e/ou criança ou sobre espaços/tempos educacionais, políticas públicas voltadas à infância e criança, direitos das crianças possam contribuir com espaços de debates e reflexões sobre a educação infantil. Os estudos e pesquisas com tais preocupações têm procurado analisar e avaliar o impacto dessa educação que separa o que deve ou não ser de meninos e de meninas, considerando importante desvelar o mito da desigualdade de gênero, de masculino e feminino, mulher e homem.

O olhar que assumimos sobre essa questão é pela educação infantil que reconheça a criança como um indivíduo-sujeito de direito, com capacidade criativa, participativa, crítica e política, que tece conhecimentos e saberes, formando redes de significados e sentidos da vida e do mundo ao seu redor e além dele, pelas conexões com outras crianças e o adulto que a observa, educa, cuida, tece valores sociais e humanos. Por isso, os contextos adequados para que as crianças possam desenvolver os seus aspectos físicos, emocionais, psicológicos, sociais e emocionais são fundamentais, quando não permitem preconceitos e discriminação de gênero e suas intersecções com outros marcadores sociais da diferença. Assim, buscamos destacar os enigmas de gênero que desafiam os espaços heterogêneos, destinados a desenvolver respeito à autonomia, interações, brincadeiras e, por último, apresentamos as considerações finais.

Silva (2004, p. 83) lembra que,

Uma coisa que podemos dizer com certeza assistindo à TV, ouvindo rádio ou lendo os jornais é que a violência, além de aumentar, cerca todos nós, inclusive aqueles a quem mais queremos proteger: nossas crianças. Na sociedade contemporânea existe uma preocupação constante acerca dos efeitos que a exposição à violência exerce sobre as crianças.

A Suécia, por exemplo, há muitas décadas, é considerada um país seguro e com maior igualdade de gênero, mas, segundo a Maddy Savage — Da BBC na Suécia, em 2020 foram registrados 16.641 casos de violência doméstica contra mulheres. Sobre essa questão, Silva (2004) cita o exemplo da Suécia, local onde se desenvolveu uma campanha contra a violência doméstica. E a desigualdade social e escolar é outra questão que marca a criança e a infância desde a sociedade tradicional e, nesse contexto, Ariès (1981) destaca que, no século XVII, a especialização demográfica das idades de 5-7 a 10-11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios dessa época, assim como no século XVIII, quando existia a especialização social de dois tipos de ensino, uma para o povo e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. Foi no século XVII que o sentimento da infância nasceu e que começou a se interessar pela própria infância da criança e, mesmo assim, “a ideia de infância se introduz na pedagogia com as significações que lhe atribuí um pensamento que encara a educação com relação à natureza humana e à cultura” (Charlot, 1986, p. 100). Deste

modo, as crianças foram separadas dos adultos e os ricos dos pobres, contribuindo assim para o surgimento de tendências que não eram estranhas à revolução cartesiana e compartimentação geográfica e hierárquica desejadas pela sociedade e suas relações de poder.

Como lembra Charlot (1986), no final do século XIX já se falava em democratização do ensino e ao longo de todo o século XX, os sociólogos franceses Christian Baudelot (2016, 1975) e Roger Establet (1975) escreveram sobre a escola capitalista na França e mostraram que a escola dualista, que ensinava uma educação laica e racionalista, na qual a qualificação aumenta, mas a desigualdade se multiplica, torna-se ainda maior.

E, como diz Charlot (1986, p. 24-35), “por trás da unidade aparente da escola francesa atual, encontram-se duas redes de escolarização distintas e praticamente sem comunicação: a rede primário-profissional para os filhos do proletariado e a rede secundário-superior para os da burguesia”. Sendo que, por intermédio dessas duas redes, a escola atual participa da reprodução das classes sociais e da dominação de classe. Assim, observamos que, além da questão de gênero, a divisão e a dominação de classes se faziam presentes nas instituições de ensino, marcando espaços para uns e para outros.

Charlot (1986) chama atenção para o significado da pedagogia oculta, a significação política da educação por trás de seu sentido cultural, ressaltando que a educação política “não é a política, nem tampouco da política. É, antes de tudo, um empreendimento de formação das crianças. Essa formação desempenha dois papéis: por um lado, cultiva o indivíduo e, por outro, assegura sua integração social” (p. 25).

Nos rastros da história da educação podemos perceber diferentes aspectos que marcam as desigualdades sociais e são justificadas de diferentes maneiras e a pedagogia funciona como uma ideologia, definindo-se como um sistema teórico que organiza ideias isoladas da realizada, mas, como afirma Charlot (1986, p. 81),

As desigualdades sociais reais subsistem, portanto, sem jamais, de fato, terem sido verdadeiramente integradas à problemática pedagógica: nesse sentido, são constantemente camufladas. Mas a pedagogia pretende, em suas considerações sobre as relações morais entre indivíduos, abordar o problema das desigualdades sociais. De fato, por um lado, ela as coloca como não-essenciais, uma vez que não decorrem da natureza humana em suas características fundamentais e, por outro lado, as inclui numa ordem providencial do universo e considera-as sob forma valorizada da complementaridade entre indivíduos: estas são, na verdade, outras tantas justificações das desigualdades sociais.

Tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova consideram a criança como um ser pouco desenvolvido, inexperiente e a infância traduz o sentido da existência humana e, enquanto a pedagogia tradicional define o saber pela acumulação e enciclopédicos, a pedagogia nova privilegia a pesquisa ativa da criança e o tatear experimental, um falso modo de pensar a educação, pois,

[...] o que está muito bem, mas demasiado frequentemente permanece nesse estágio, sem passar ao segundo momento, também ele indispensável: o da colocação em ordem lógica e sistemática de noções que não foram aproximadas senão intuitivamente, no melhor dos casos, pela criança (Charlot, 1986, p. 170).

Desse modo, portanto, as desigualdades se multiplicam, tonam-se complexas entre crianças com baixa condição socioeconômica e que frequentam escolas públicas, que possuem espaços/

tempos inadequados para educar, socializar e cuidar da criança e que se mantêm por valores conservadores, hierárquicos, baseados na cultura hegemônica patriarcal, autoritária, machista e misógina, preconceitos distorcidos da realidade, separando homens e mulheres, meninas de meninos e os obrigando a assumirem papéis por definições de feminino e masculino.

De acordo com os documentos legais e os autores aqui referenciados, ficou notável a importância de buscarmos reunir abordagens que tratam de questões relacionadas às diferentes formas de violência e desigualdades de gênero entre meninos e meninas, com ênfase nos diversos enigmas ocorridos nos espaços de educação infantil, que findam, muitas vezes por desconsiderar a potência das interações resultantes desse encontro entre crianças e que pode ser gerador do combate à tais desigualdades.

É importante destacar, que aqui não tivemos a pretensão de esgotar o tema, mas sim tecer algumas considerações a respeito da temática da violência e das desigualdades de gênero entre meninos e meninas, ainda presentes, nos dias atuais, nos espaços da educação infantil, e que nos deparamos e nos surpreendemos a cada dia, ao realizarmos os acompanhamentos de estágio supervisionado junto aos discentes da Pedagogia, e que é preciso refletir e buscar alternativas para combater tais violências e desigualdades.

Na forma como são agora entendidos, os direitos da criança, do propósito das instituições de Educação Infantil de criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e buscar avaliar o desenvolvimento das crianças, sem objetivo de selecionar, promover ou classificar, mas procurando observar as atividades, as brincadeiras e as interações das crianças no cotidiano, de maneira crítica e criativa. Esse é um argumento muito forte e necessário, pois, significa dizer que “todos nascem para um mundo” (Arendt, 1997, p. 222) e “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e, assim, devemos educar as crianças para amar o mundo e estimulá-las ao pensar autônomo, a conhecer o mundo, pois no mundo novo, ou seja, é preciso compreender “que no mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças” (Arendt, 1997, p. 226).

Afinal, é preciso organizar espaços e tempos de sociabilidades, onde as crianças juntas possam produzir culturas infantis, a partir das interações, da amizade, da construção de relações interpessoais, de valores humanos pautados na solidariedade, no respeito mútuo, no cuidado uns com os outros e com o mundo. Para isso, devemos combater o autoritarismo, o binarismo, a imposição de normas e controle dos corpos, que levam à repressão, à disciplinarização, ao aprisionamento, ao ditar o que é certo e o que é errado, o que pode ou não fazer com critérios de desigualdade por separação de gêneros desde a educação infantil. Enfim, enquanto educadores, precisamos pensar em como educar nossas crianças em prol à construção de valores coletivos e de cidadania.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da primeira edição Brasileira: Alfredo Bosi: revisão da tradução e tradução de novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. Florianópolis: NUP, 2017. p. 39-56.

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997. p. 221-247.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
- BAUDELOT, Christian. As qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior. Tradução: Márcia Barbosa. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 15-38, maio/ago. 2016.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. Mexico: Siglo XXI Editores Mexico, 1975.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 29 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 29 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, DF: MRC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). *Educação Infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do currículo* (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação [online]*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. In: CHARLOT, Bernard (org.). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 99-149
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação*. Tradução: Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- CRAIDY, Carmem Maria. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). *Educação Infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-26.
- FELIPE, Jane; MORAES, Jéssica Tairâne. Como problematizar as violências de gênero na educação infantil? Uma proposta em discussão. *Revista Práxis*, Universidade Feevale, v. 3, p. 137-154, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda: Objetiva, 2003.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; FERRÉ, Nuria Péres de Lara (org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.
- MACHADO, Lia Zanotta. Vozes conservadoras são pseudomoralistas. [Entrevista cedida a] Ana Dubeus. *Correio Brasiliense Cidades DF*, Brasília, DF, 21 mar. 2022.
- MARTINS, Georgina da Costa. *O menino que brincava de ser*. São Paulo: DCL, 2000.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-23.
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Tradução: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PIEPER, Carmen Isabel. *A geografia e a Educação Infantil: as estratégias de formação do professor pelos poderes públicos municipal e estadual na região da 5ª Coordenação Regional de Educação*.

2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.

SILVA, Fátima da. Ai, ui! A violência como fator cultural na literatura infantil brasileira, sueca e americana. In: LEAHY-DIOS, Cyana (org.). *Espaços e tempos de educação (ensaios)*. Rio de Janeiro: CL Edições: Brazilian Studies Association (BRASA): Núcleo de Trabalhos e Estudos em Educação, 2004. p. 83-88.

SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, ano 13, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução: Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Tradução: Jaime A. Clasen e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.

WALSH, Catharine. Interculturalidade crítica y pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver. In: CANDAU, Vera (ed.). *Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

WALSH, Catharine. Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones em torno a las epistemologias decoloniales. *Nomadas*, Bogotá, Colombia: Universidad Central, n. 26, p. 102-113, 2007.

## Capítulo 6

### **Educação, emancipação e dignidade humana: desafios e horizontes, em cenários sombrios**

*Cíntia Maria Seibert Santos  
Antônio Dias Nascimento*

As reflexões aqui postas levantam provocações acerca do sentido que vem sendo atribuído à dignidade humana e à condição humana na sociedade, e como estamos lidando com a dignidade humana em uma sociedade marcada pelo consumo, competitividade e individualidade. Assim, provoca a pensar como é possível resgatar a dignidade humana nesse cenário, e o apoio da educação para a formação de sujeitos autônomos e para a construção de outra sociedade.

Dignidade da pessoa humana, condição inerente ao ser humano e base da Constituição Federal de 1988, demarca que os seres humanos têm o direito à proteção contra formas degradantes de tratamento e discriminação odiosa. A ausência de dignidade coisifica o homem, desqualificando-o, ao passo que desvaloriza a vida do ser humano em sua plenitude. Falar de dignidade da pessoa humana, extrapola a constitucionalização desse direito, pois o direito a uma existência digna, não vem sendo assegurado às pessoas. Com a expansão global crescente de seres humanos destituídos de formas e meios de sobrevivência, constatação apresentada nas expressões de Bauman (2005), são sinalizados problemas do refúgio (humano) e da remoção do mesmo, frente à moderna e consumista cultura da individualização. Para ele, o *refúgio humano* não tem espaço na sociedade em que predomina a ideia de que os sujeitos que não conseguem assegurar a sua própria sobrevivência e provê-la, por isso, não são, portanto, sujeitos desejáveis na sociedade do consumo.

A compreensão da condição humana, a partir das discussões de Hannah Arendt (2007, 2016), sobre como a sociedade do consumo vem priorizando a produção de coisas para serem consumidas, de forma desenfreada, passando o consumo a ser a meta do humano, é que, quando a preocupação deixa de ser o que somos e quem somos nós humanos, há anulação da condição humana. Pensar a condição humana, a partir das teorizações de Arendt (2007), significa pensar sobre as nossas ações e sobre o que estamos fazendo, de forma reflexiva. Assim, a modernidade impôs à sociedade novas formas de vida com a sua compulsão pela produção e fomento ao consumo, interferindo nas relações entre os homens e potencializando a destruição do meio ambiente. A ideia de que o mundo pode ser transformado e, por isso sempre em movimento, acompanha a rejeição ao mundo

tal como tem sido até então, uma condição de se refazer, ser diferente do que se é (Bauman, 2005). O consumo, como uma marca da vida, de valorização das pessoas a partir da dimensão do ter e não do ser, torna, nessa dinâmica, a dignidade humana como moeda de troca. Para Morin (2013), em nenhum lugar nos é ensinado a condição humana, ou seja, a nossa identidade de ser humano. Então, o que nos faz plenamente humanos? Em que espaços nos formamos humanamente? Aqui é possível identificar um desafio a ser enfrentado pela educação, que tem como prioridade a formação humana, a dignidade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Os enfrentamentos a um modelo de sociedade em que há disseminação de discursos de ódio, onde a mídia e as redes sociais noticiam, propagam e fomentam, fortemente, manifestações de violência, reverberando, de forma negativa, nos comportamentos das pessoas, são permeados por desafios.

Nesse contexto, os fios que tecem a educação no presente, oferecem conteúdos que nos aproximam e nos distanciam de pessoas, e desloca a nossa atenção, com intensidade, para estarmos em sintonia com a ordem moderna que nos “prepara” para o mercado de trabalho. Nesse sentido, as pessoas vão perdendo a sua referência conceitual de espaços de convivência, as suas necessidades de afirmação e a capacidade de exercitar o seu pensamento, assumindo comportamentos passivos frente à ordem estabelecida. Reconhecer o que a sociedade do consumo deseja fazer de nós e o quanto as estruturas econômicas nos influencia, torna-se necessário para que possamos estar mais aptos a intervir na realidade condicionante, e intervir de forma crítica no mundo, a fim de construir uma sociedade menos agressiva, menos violenta e mais humana. A competição e a eliminação do outro, são contrárias à educação humana. Para Adorno (2020, p. 176), “[...] um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar dessa maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas”.

Desacostumar as pessoas de se utilizar de posturas e práticas violentas, é uma tarefa que se coloca à educação para a emancipação. E, havemos de entender, que a humanidade precisa de um processo de (re)educação das pessoas para que as mesmas se tornem avessas à violência. A ideia de emancipação através da educação, para Adorno (2020, p. 155-156), traz dois problemas difíceis e que precisam ser levados em conta: a própria organização do mundo e a ideologia dominante. A organização do mundo e a ideologia dominante exercem pressão sobre as pessoas, o que supera a educação. Assim, a educação seria impotente e ideológica se não preparasse os homens para se orientarem no mundo e ignorassem o objetivo de adaptação. Destaca-se, aqui, outro ponto sensível à educação: o enfrentamento do que vem sendo (im)posto aos sujeitos em uma sociedade marcadamente projetada para o consumo, para a adaptação e conformismo, frente à possibilidade de fortalecer mais a resistência e a preparação dos sujeitos para a superação da alienação, da adaptação e da obediência.

Para Bernard Charlot (2020), há uma crescente indeterminação quanto à definição do que é ser humano e ainda há ausência de uma pedagogia da contemporaneidade, comprometida com a humanidade do homem. Um cenário de abandono do sujeito, sem referências, frente a uma lógica desenfreada do desempenho e da concorrência generalizada. Sendo assim, os sujeitos perdem a referência do porquê vale a pena ser um ser humano, “[...] a ponto de fantasiar-se, se tornar um ciborgue e de dar lugar a pós-humanos” (Charlot, 2020, p. 165). Para Morin (2002, p. 47), “interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo”; e, para Freire (2000, p. 33), é preciso tornar-nos “[...] capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar...”, para nos assumirmos como seres transformadores. Somos sujeitos do mundo

e agimos mediatizados por ele e, ao agirmos sobre este, é preciso refletir a respeito de tais ações. Nesse sentido, Freire (2000) defende que as crianças precisam crescer no exercício do direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo, e, para desenvolver essa capacidade, indaga, duvida, pensa e, sobretudo, aprende que “a sua autonomia só se autentica no acatamento da autonomia do outro” (p. 59).

Na contramão dessa perspectiva, experimentamos momentos de barbárie, cenários estranhos à dignidade humana, violências, desrespeito, gente “brincando” de matar gente, *desgentificando-se*. Resgatar a importância da solidariedade, empatia e alteridade na convivência entre as pessoas pelo viés da educação sinaliza uma possibilidade de (re)educá-las e colocá-las em cenários de possibilidades e de exercício de diálogo, reflexão e de ações responsivas. Crianças, adolescentes, jovens e adultos com direito a uma educação que promova a transformação das pessoas, contribuindo para a emancipação destas. A escola, enquanto um espaço possível ao desenvolvimento de sociabilidades, de contextualização dos saberes e de promoção de um ambiente permeado de amorosidade, colaboração, liberdade e alegria, enfrenta casos de violências em seu interior e exterior, sendo manifestados de diversas formas e episódios, deixando as pessoas inseguras, temerosas e, conforme indicam estudos e pesquisas acerca dessa temática, o local que deveria ser de segurança, de afetos positivos e aprendizagens significativas, vivencia episódios que atentam contra a dignidade humana, contra a vida, e trazem marcas de que estamos nos distanciando de uma educação voltada à emancipação das pessoas. Humanização é uma prioridade à sociedade contemporânea, uma urgência desse século e requer debates, formação, combates, esforços e entendimento de quem somos, questão da condição humana, importante e necessária para enfrentar e a superar preconceitos, violências e barbáries. A educação, nessa perspectiva, deve ser orientada pelas pessoas interessadas na concretização efetiva da emancipação, contestação e resistência (Adorno, 2020).

### **Educação e formação humana: necessidades, desafios e possibilidades**

Onde nos formamos humanamente? O que nos torna plenamente humanos? Como se articula educação e formação humana? A educação tem sentido quando dirigida para a autorreflexão crítica. Essa máxima está presente na visão de Adorno (2020).

A discussão a respeito da educação em uma abordagem qualitativa, é apresentada por este autor como algo preocupante, principalmente quando ainda há incompreensões sobre o para quê a educação. O cerne da questão deve ser para que direção a educação deva conduzir. Em diálogo com Becker, na obra *Educação e Emancipação*, Adorno (2020), evidencia que a educação tem mais a declarar sobre o comportamento do mundo que intermediar alguns modelos preestabelecidos, autoritários, impostos a partir do exterior e, favoráveis à heteronomia dos sujeitos. Quando a educação não atua para a autonomia dos sujeitos, ela se torna instrumento de manipulação e de adestramento destes. A situação do ser humano no universo e o entendimento de sua condição humana se apresentam, ainda, como um problema epistemológico. As ciências que apoiam essa compreensão são fragmentadas e compartimentadas e, a complexidade humana, torna-se *invisível*. Aprendemos em nossa formação escolar a separar os objetos de seu contexto, fragmentando o conhecimento e o que está tecido em conjunto, o complexo. Para Morin (2013, p. 19),

A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo coletivo corretivo ou de uma visão a longo prazo.

A verdadeira complexidade humana só pode ser pensada na simultaneidade da unidade e da multiplicidade. O complexo requer que se capte relações, inter-relações, realidades solidárias e conflitivas, fenômenos multidimensionais, respeito à diversidade, um pensamento que conceba a relação recíproca entre todas as partes (Morin, 2002, 2013). Quando um ensino é pautado na desconexão, há separabilidade, disjunção, desintegração, produzindo uma sociedade de desencontros entre as pessoas; desencontro ao seu eu e ao seu semelhante. Aqui, identifica-se outra urgência à educação e à escola, no sentido de promover uma revisão de práticas, projetos e formação continuada dos profissionais que nela atuam, em perspectiva de estímulo a reflexividade e ao conhecimento da condição humana, e que promova, também, aprendizagens relativas ao saber ser, ao saber viver juntos, ressignificando, portanto, a relação com os saberes. Morin (2013) chama a atenção para a relação com os saberes, considerando, o que ele chama, de estatuto moderno do saber, uma vez que o saber existe para ser refletido, discutido, criticado, meditado. No entanto, nesse cenário, os indivíduos são privados do direito à reflexão e, quando os indivíduos são despossuídos desse direito, “cria-se um sobrepensamento que é um subpensamento, porque algumas propriedades de reflexão e consciência próprias da mente humana encontram-se ausentes dele” (p. 54). Um saber necessário à educação do futuro, *Ensinar a condição humana*, aparece como pauta nas proposições de Morin (2002), que defende que os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum, ao passo que devem reconhecer a diversidade cultural, inerente a tudo o que é humano. Dessa forma, situar-se no universo para compreendê-lo, sem dele se separar e questionar a nossa posição no mundo, favorecer o autoconhecimento de si, sobretudo quando a reflexão nos objetiva em relação a nós mesmos. Conhecer o humano é situá-lo no universo, é compreender que, enquanto humanos, trazemos dentro de nós um mundo físico, um mundo químico, um mundo vivo, e deles nos separamos pelos nossos pensamentos, pela nossa cultura, pela nossa consciência:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro. (Morin, 2003, p. 40).

Sobre a educação, e com base nesses aspectos, é necessário atentar para a ideia de unidade da espécie humana que não apaga a ideia de diversidade, e vice-versa, além de perceber as armadilhas que podem deslocar o sentido da educação para o respeito à diversidade, e trazer a diferença como fator de fortalecimento da exclusão. Imbernón (2000) afirma que é preciso ir mais longe e introduzir a

questão da diversidade humana na estrutura da organização, colocando em dúvida o que permaneceu inamovível, revisando, a fundo, a organização interna das instituições educativas. A sensação é de que já não é possível procrastinar, se desejarmos a restauração da humanidade das/nas pessoas. Então, para onde a educação deve conduzir? Como afirma Arendt (2016, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

Edgard Morin (2013), ampliando suas reflexões sobre a educação do futuro e os saberes necessários à prática educativa, apresenta sete “buracos negros” dentro sistema de educação francês no nível Médio e no Ensino Superior, mas que, conforme traz esse autor, os buracos se aproximam de todos os sistemas de educação conhecidos. Dessa forma, traz o conhecimento como algo importante a ser ensinado, e que todo conhecimento é construção e reconstrução, comporta sempre riscos de erros e de ilusões, e defende que este deve ser contextualizado. A educação do futuro deve empenhar-se em salvar a humanidade da desumanização, da barbárie, tematizar o sentido do humano e dar ênfase ao estudo da complexidade humana, a fim de conduzir à tomada de conhecimento e a reflexividade e, “por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os seres humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, acerca do nosso enraizamento como cidadãos da Terra...” (Morin, 2002, p. 61). E, como diz Charlot (2020), é preciso reintroduzir o humano no centro da reflexão sobre educação.

Charlot (2020) afirma que na sociedade contemporânea não há grandes debates sobre educação, e se preocupa com os grandes discursos em educação que se tornaram inaudíveis, conforme ele apresenta. A desigualdade passa a ser considerada como fenômeno natural e inevitável. Nessa perspectiva, ainda não há pedagogia preocupada com o humano nem em colocar em prática um determinado conceito de homem, trazendo debates sobre a humanização dos sujeitos, mas, há preocupação com a otimização da aprendizagem, com o desempenho, “[...] celebrando o fim da espécie humana atual e anunciando espécies que serão fabricadas mais que educadas” (p. 281). A reintrodução do humano no debate pedagógico sugere a reflexão de que humano estamos tratando e sobre o papel da educação para a condição de existência do humano. Uma pedagogia contemporânea, que assume o compromisso com a espécie humana e com a sua relação com o mundo, é defendida por Charlot (2020). Para ele, a educação deve construir uma ética que respeite os outros, sejam esses “outros” os animais, sejam plantas, objetos físicos, máquinas e os próprios humanos, em concordância com Giddens (1991), que defende uma ideia de contemporaneidade comprometida com a transformação, em prol de uma política da vida. Nesta busca, há espaço para pensar e viver a complexidade, há espaço para *com-viver* na/com a diversidade, de forma respeitosa, solidária, colaborativa e ética.

A convivência entre os homens, deve contemplar direitos e deveres iguais entre as pessoas e a reflexão contínua sobre os seus atos. Quando não estamos compreendendo uns aos outros, e estamos desrespeitando uns aos outros, isso significa que a nossa capacidade de agir, em conjunto, decresce. Arendt (1994) sinaliza, nesses casos, para o aparecimento da violência. O emprego de meios violentos para se alcançar um determinado fim e em proveito de seu lado, não pode ser considerado uma ação. Aqui, há outro enfrentamento para a educação frente aos atos humanos de reação, autodefesa, incompreensões e violências, quando as pessoas já não fazem mais uso do discurso

e da ação em suas atividades, potencializando, assim, o uso da força e da violência. Diante desse cenário, preocupa, também, comportamentos manifestos pelos sujeitos nos ambientes escolares, com a incorporação de atos violentos, rivalidades, presentes por questões diversas, desde o motivo de ser de turmas e turnos diferentes, até mesmo por residir em bairros diferentes. Lutar contra a violência requer a promoção de “formas civilizadas de viver o conflito: pela palavra, e sem querer a morte do adversário, seja ela simbólica ou não” (Charlot, 2014, p. 80).

Pesquisas revelam que nas escolas brasileiras diversas violências têm se manifestado no seu interior e também em seu exterior e entorno, o que chama a atenção pelas suas formas de manifestação, influenciadas por diversos aspectos e fenômenos, quer relacionados às questões de gênero, de raça, características sociais, quer pelo espaço social onde as escolas estão inseridas, quer pela cultura escolar, e, até mesmo, pelo que vem sendo propagado pelos meios de comunicação e pelas diversas redes sociais (Abramovay; Rua, 2002). A normatização de comportamentos e de atos violentos pelas pessoas aumenta a insegurança, o medo e fragiliza a dignidade humana. E, se isso for tratado como algo corriqueiro, não se buscará o enfrentamento e a solução do problema. Perigoso, quando vivemos em uma sociedade que:

[...] não mais se escandaliza com atos torpes de maldade, podemos assim chegar à raiz da futilidade atual: a falta de pensamento sobre as próprias atividades realizadas nos domínios dos assuntos humanos. Não exerço, às vezes por escolha própria, minha capacidade de pensar sobre meus atos. E não a exercendo, acabo por cometer o mal, haja vista que, os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram do porquê de nunca pensaram na questão e, sem lembrança, nada consegue detê-los... (Giovannelli, 2019, p. 109).

A educação, nesse contexto, fragiliza-se e, a escola, diante de manifestações de violências e de crises, toma medidas com regras e punições que não transformam o mesmo, apenas reforçam as dificuldades com a produção do conhecimento pertinente, com a autonomia, cidadania, e com a construção de um ambiente favorável à humanização dos sujeitos. Para Flecha e Torjada (2000), a educação deve facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à sociedade em permanentes transformações, a sociedade da informação, o que requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e valores, de forma que educadores e educadoras devam “conhecer a sociedade em que vivemos e as mudanças geradas para potencializar não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente, porém a partir da consideração de todos os saberes” (p. 25).

Segundo Morin (2002), o homem se realiza plenamente como ser humano na cultura e pela cultura e, portanto, não há capacidade de pensamento e de consciência, sem cultura, “é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre os indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (p. 54). Nascemos em um mundo cultural criado pelas próprias pessoas e, a partir da forma de como lidamos com esse mundo e como nos inserimos e intervirmos nele, promove a sua preservação ou a sua destruição. Esse autor destaca que a cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas crenças, ideias, valores, mitos, e que se transmite de geração em geração, além de controlar a existência da sociedade, mantém a complexidade psicológica e social. Conceber o homem enquanto ser construído como membro de uma sociedade e de uma cultura, traz impactos para a educação, no sentido de que os

homens são herdeiros de gerações precedentes, e pela cultura, é possível receber as criações culturais de gerações antecedentes e transmiti-las às gerações precedentes. Portanto, a educação é entendida como um direito antropológico e, a educabilidade é princípio fundamental e permanente da condição humana (Charlot, 2014). Para esse autor, tornar-se humano é aprender pela atividade intelectual, como também receber um patrimônio cultural. Reinventar a educação e a escola não se constitui como algo fácil, sobretudo quando educação, como humanização, é marcada por contradições. É preciso a colaboração de outros âmbitos sociais e de um projeto educativo atento à formação humana dos sujeitos, e isso envolve rupturas com as estruturas consolidadas dos sistemas educativos, com os modelos curriculares e com o sistema avaliativo, além da necessidade de investimento na formação dos profissionais de educação, contextualizada e atrelada à formação humana.

Freire (2005), ao pensar a educação para a autonomia e superação, traz em suas reflexões, preocupações quanto a quem educa os educadores, como a formação é pensada e dialogada com a vida dos mesmos, além de que, em cenários e em contextos, esta acontece. Para Maturana e Nisis (1997), a formação de professores/as, um dos aspectos necessários para o desenvolvimento da formação humana dos sujeitos, deve contemplar a própria formação humana desses profissionais. Defendem, portanto, que o Estado deve assumir o compromisso com a preservação dignidade dos/das professores/as, oferecendo condições para que possam conservar o respeito a si próprio, bem como desenvolver a sua autonomia criativa.

Com o capitalismo, a ideia de formação humana ganha novo sentido. A forma de sociabilidade regida pelo capital e seus arranjos societários faz com que a ideia de educação assuma um papel de modelagem, o que é questionado por Adorno (2020), quando entende que não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas sim de extrapolar a transmissão de conhecimentos para assumir a função de produção de uma *consciência verdadeira*. Nesse sentido, a trans(formação) de pessoas em sujeitos autônomos, passa a ser tarefa fundamental da educação. Pensar sobre algumas questões cruciais à nossa existência requer situar a condição humana no mundo, compreender como o humano vai se formando e se compreendendo na dinâmica da complexidade humana, como nos (re)fazemos humanos, quais as aprendizagens necessárias a esse entendimento e como estabelecemos relações com-outros-humanos e com-o-mundo, em prol da vida humana. A condição humana é, portanto, um trabalho inspirador, necessário e urgente.

### **Questões à educação para a *desbarbarização*, na contemporaneidade**

A definição de ser humano e de seus direitos alienáveis, ampliados pelo processo de civilização pelo campo da humanidade e direitos humanos, não foram suficientes para que a barbárie desaparecesse por completo, e isso se manifesta em nossa sociedade de formas diversas: elogio à tortura, intolerâncias, feminicídio, ódio político, misoginia, dentre outros (Charlot, 2019). Discursos e práticas de desumanização invadem a dignidade humana, colocando em risco a própria vida humana. A partir dessa constatação e do cenário em que vivemos de indícios de retorno à barbárie, surgem questões que preocupam sobre o que é preciso (re)aprender para habitar o mundo humano e estabelecer com o mundo humano e consigo, relações éticas, autônomas e comprometidas com a vida.

A ideia de barbárie refletida por Adorno (2020) está relacionada à presença de violência física primitiva, sem uma vinculação transparente com os objetivos racionais na sociedade. É preocupante,

como sinaliza o autor, a forma como a barbárie se reveste e se configura atualmente, sua forma destrutiva e essência mutiladora da maioria das pessoas, em nome da autoridade e dos poderes estabelecidos. Outra questão apresentada por Adorno (2020) é: se através da educação é possível transformar algo de decisivo em relação à barbárie, quando as pessoas se encontram atrasadas e disformes em relação à sua própria civilização, tomadas por um ódio e por uma agressividade primitivos e um impulso de destruição, aumentando, ainda mais, o perigo de explosão de toda a civilização. A tentativa de superar a barbárie é decisiva à sobrevivência da humanidade, sinaliza ele. Pautar a educação em princípios civilizatórios, sobretudo quando o problema da educação é colocado na educação com agudeza e urgência, entrando no centro da consciência, pode, por si, provocar uma mudança. Destaca-se, aqui, uma abordagem de educação ao enfrentamento e superação da barbárie, uma educação para a emancipação, pois há de se considerar que, se a educação tiver em seu conceito elementos de barbárie, repressão, preconceitos e opressão que produzirão.

Dessa forma, sujeitos submetidos a tal modelo de educação e cultura produzem outros sujeitos reprodutores da barbárie. Ter uma educação contra a barbárie, parte do entendimento que

A barbárie pedagocida que quer dissimular sua natureza destrutiva em um invólucro que proclama uma nebulosa intenção libertadora; a barbárie que recorre de modo disfarçado ao viés técnico como se este fosse suficiente ou exclusivo para dar vigor à educação com qualidade social; a barbárie que procura estrangular as divergências e contraposições inerentes ao território democrático sob o argumento de ser preciso um movimento purificador e persecutório para garantir a própria democracia e a educação relevante; a barbárie que, despudorada e muitas vezes liberticida, acolhe a brutalidade na convivência e a perversidade de uma retórica furiosa, que, na ausência de argumentos consistentes, orquestra a atemorização (Cortella, 2019, p. 9).

O antônimo de barbárie, para Charlot (2019), é educação. Para ele, os valores de solidariedade e de dignidade possibilitam a aventura humana em suas formas universais, culturais e singulares, assim como possibilitam um pensar sobre o que desejamos transmitir e ensinar aos jovens para a construção de uma sociedade pautada na solidariedade e dignidade e quais práticas contra-hegemônicas podem ajudar a construí-la. Estamos vivendo tempos sombrios, encontrando-nos em uma sociedade com uma multiplicidade de fenômenos que colaboram com manifestações de violências entre as pessoas, agressões ao ambiente e à dignidade humana. E o preocupante é que nesse cenário a sensação de salve-se quem puder, cada um por si, vai distanciando as pessoas de atos de humanização, e passam a viver contra-os-outros e não com-os-outros. A violência, como observa Arendt (1994), destrói o poder e a sua desintegração enseja a violência. Para essa autora, “a violência multiplica, com os instrumentos que a tecnologia fornece de maneira cada vez mais exponencial, o vigo individual. Por isso a forma mais extrema da violência é um contra todos” (p. 9).

O pleno exercício do pensamento é defendido por Arendt (2007) como possibilidade de o homem agir para criar algo novo, como possibilidade de desenvolver alteridade, empatia e solidariedade. Há necessidade de desenvolvimento de um novo projeto de humanidade, com perspectivas de convivialidade humana, contrária à diluição da dignidade humana. O exercício do pensamento, condição apresentada por essa autora, pode se constituir como uma perspectiva de nos colocar no mundo, tomar o nosso lugar no mundo, e não abrir mão da capacidade de exercitar pensamentos e da dignidade humana, certos de que homens e mulheres podem mudar o mundo

para melhor e para fazê-lo mais justo. Infelizmente, o exercício do pensamento vem sendo encarado pela sociedade atual como “[...] algo improdutivo e nos obriga a estar em constante movimento”. E, [...] “até mesmo a atividade mais significativa do ser humano, própria de cada indivíduo, é balizada pelas normas que nos são impostas pela sociedade” (Giovanelli, 2019, p. 114).

A nossa presença no mundo, como nos diz Freire (2000), implica escolha e decisão, e por isso não é neutra, manifestando, nesse sentido, a importância do compromisso para/com uma presença que esteja à serviço da humanização dos homens, do exercício de cidadania, como uma competência fundamental. Conforme esse autor, as nossas ações no mundo precisam ser refletidas, pois estas não apenas interferem em nossa particularidade, elas também interferem na particularidade do outro. É preciso que sejamos seres capazes de intervir no mundo e não apenas a ele nos adaptarmos pois, se nos acomodamos, estamos desistindo da luta pela mudança e da nossa capacidade de resistir. Como viabilizarmos isso, na contramão da diluição da dignidade humana e da desvalorização da vida humana que vem marcando a nossa sociedade? O que é possível à educação? Esses questionamentos vêm permeados de incertezas e de desencantamentos frente às manifestações primitivas de violência, frente ao cenário de crises e de manifestações de violências marcadamente presentes em nossa sociedade, que apresenta desafios a serem enfrentados e/ou superados, no sentido de desenvolvimento de uma educação para a solidariedade, autonomia e emancipação dos sujeitos, possibilidades que dialogam com o ensino centrado na condição humana, no reconhecimento da diversidade e da humanidade.

O perigo da descartabilidade humana, presente na sociedade do consumo, na sociedade do excesso, interfere nas práticas educativas e na educação, que, por ainda não ter a dimensão do humano como centro, colocam as lógicas sociais dominantes como prioridade da educação. No entanto, é preciso pensar nas possibilidades da educação, sem atribuir, exclusivamente a ela, a solução dos problemas do mundo em descontrole, mas entender as possibilidades que tem e como desenvolver um pensamento complexo e contextualizado, pondo os sujeitos em condições de contestar as regras prescritas pela sociedade e de pensar sobre a sua atuação e presença no mundo.

Edgard Morin (2002), pensando a educação do futuro, anunciou sete saberes necessários à mesma e, dentre esses, sinaliza a importância de ensinar a condição humana, tomando a poesia e a literatura como suporte às ciências para o conhecimento da condição humana, defendendo que o romance dá vida a sujeitos e, portanto refere-se à condição humana, quando a vida é uma alternância e uma mistura de prosa e poesia, bem como sinaliza, também, ensinar a compreensão, a compreensão humana, que ele considera como uma das finalidades da educação do futuro. A compreensão humana, em suas dimensões, extrapola a explicação. Esta considera o que é preciso conhecer como objeto, necessário para a compreensão objetiva. Ou seja, é pela compreensão, sempre intersubjetiva, que é possível perceber o outro, não apenas objetivamente, mas percebê-lo como sujeito, e isso requer empatia, abertura e generosidade. Se sofremos uma carência de compreensão, como apontado por Morin (2002), se temos dificuldades para compreender pessoas de culturas diferentes da nossa, fica evidenciado que há dificuldade de compreender a si próprio, condição para se compreender o outro, e que o ensino da compreensão é crucial para o progresso humano.

Charlot (2020) apresenta que pensar a humanidade do homem é algo necessário como possibilidade para resistir à lógica de lucro, desempenho e concorrência, que induzem a autonegação da espécie humana. À educação do futuro, o desafio de cuidar para que a ideia de unidade da

espécie humana não apague a ideia de diversidade, e vice-versa; é a unidade humana que traz em si princípios de suas múltiplas diversidades, rompendo com preconceitos e impedimentos de direitos humanos, permitindo-nos compreender nossa condição. A educação pública, no contexto brasileiro, sofre ameaças de uma barbárie gerencial, considerando-se o projeto societário autoritário e à serviço de manutenção do *status quo*, com precariedade da infraestrutura, baixos salários dos professores, currículo autoritário e desvinculado das culturas locais, e sofre, também, uma barbárie total, quando das intimidações, perseguições aos profissionais da educação, negacionismo científico, intolerâncias e violências, de dentro para fora e de fora para dentro (Cássio, 2019). Outro enfrentamento são as políticas em educação fortemente vinculadas a interesses de grupos empresariais atuantes na educação, o que dificulta e, até mesmo, não favorece a participação das pessoas nas decisões que as afetam.

Há necessidade de pensar a dimensão antropológica da educação, assim como pensar uma formação continuada de professores e demais profissionais da educação para atender às emergências da educação neste século, a fim de transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem que dialogue com aprendizagens para a vida, para a alteridade, empatia e solidariedade, rompendo com as teorias hegemônicas que perpassam a educação. Por esse panorama, a escola e os seus atores, ao enfrentarem os desafios da educação, precisam buscar apoio em práticas e teorias que promovam engajamentos e transformações radicais. Para isso, é preciso estar atento às abordagens e intencionalidades dos processos formativos, e as armadilhas da educação pautada nos parâmetros modernos, que tem levado os sujeitos à uma miopia acerca de si próprio e acerca do(s) outro(s). No pensamento de Morin (2002), todo o conhecimento comporta em si o risco do erro e da ilusão, e esse é um problema a ser enfrentado pela educação, uma vez que o reconhecimento de tais riscos, parasitam a mente humana, desde o aparecimento do *Homo sapiens*. A racionalidade se apresenta como uma proteção contra o erro e a ilusão, e isso significa se autorizar a adentrar em processos reflexivos e de busca da verdadeira racionalidade, que contempla o teórico e o crítico, mas, também, o autocrítico, pois

[...] a verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. [...] (Morin, 2002, p. 23).

Investir na formação continuada dos profissionais da educação é um dos aspectos necessários à educação e emancipação. E aqui que não se está atribuindo, exclusivamente, a responsabilidade de uma educação transformadora e mudança significativa nas propostas e projetos educacionais aos profissionais da educação, mas sim defende que a formação continuada abre possibilidades à formação de sujeitos, a partir de bases conceituais que dialogam com seus contextos, oferecendo-lhes lucidez para melhor lidar com as diversidades e desafios postos à educação, sem perder de vista a formação humana de todas as pessoas. A relação com os saberes, portanto, precisa ser ressignificada. Os saberes múltiplos e a complexidade que perpassam a sociedade da informação, comunicação, saberes e avanços das tecnologias, requer novas formas de pensar, agir, ensinar e aprender, e isso requer compromisso com a educação contra todas as formas de barbárie.

A área de formação humana, para Maturana e Nisis (1997), é o fundamento de todo o processo educativo e a capacitação pode ser uma possibilidade para tal realização. A capacidade de ampliar a ação e a reflexão dos sujeitos no mundo em que vive é defendido por esses autores e, também, por Arendt (2016, 2007). A formação continuada dos profissionais da educação quando pensada e realizada em perspectiva etno e autoformativa, dialoga com a formação enquanto experiência e com saberes experienciais dos sujeitos, além de saberes necessários à educação contra a barbárie e contra a coisificação do homem, quando o tratamos como objeto ou como máquina, devendo a formação continuada contemplar, também, um pensar, de forma radical, sobre formas humanas de habitar o mundo, ideia contida na contemporaneidade e aqui defendida, que vislumbra engajamentos radicais voltados para o refazimento de identidades e construção de horizontes possíveis à vida humana.

As reflexões iniciais desse estudo implicam-se com uma concepção de educação baseada na possibilidade de transformação dos sujeitos e na construção de uma outra sociedade. A aproximação entre educação e humanização e a busca pela educação centrada na formação humana, indicam, que a sobrevivência da humanidade também depende da superação da barbárie. E, a educação comprometida com o conhecimento pertinente e com a reflexividade, pode potencializar, nas pessoas, o crescimento de posturas e de práticas mais responsivas e engajadas com a vida humana.

O estudo sinaliza, portanto, aspectos introdutórios e necessários para se pensar em que contextos e em que cenários estamos nos formando e como a Educação, componente essencial à transformação das pessoas, pode apoiar esse processo. Ainda que processos formativos em nosso cenário venham tendo contornos e perspectivas outras, os autores evidenciados aqui apontam que ainda estamos distantes de uma pedagogia, que efetivamente se comprometa com a formação de sujeitos para a emancipação. Há prevalência de informação em detrimento da formação e isso impacta na aceleração, ao passo que a ideia presente na sociedade seja de disputa, competitividade e consumo desenfreado, sem compromisso consigo, com o outro e com o meio. O que vale é a transformação, a novidade. Assim, vida se liquefaz, e o outro já não é visto como o outro humano.

O exercício do pensamento, o pensar sobre o que estamos fazendo, pode ser um exercício necessário no combate à barbárie. Os estudos e pesquisas revelam aumento de manifestações de violências na sociedade e, conseqüentemente nas escolas, deixando as pessoas inseguras e desprotegidas em espaços que poderiam ser espaços de aconchego e de construção de vínculos positivos. Mais do que nunca, necessitamos de outras pedagogias para enfrentar e superar situações e contextos que fragilizam a dignidade e a vida humana. E isso significa não perder de vista que, ainda que a educação esteja vinculada à formação técnica, ela deve vislumbrar o desenvolvimento de aptidões humanas. As necessidades e os desafios postos a partir de tais reflexões não têm a intenção de concluir essa discussão, mas sim de considerar que há urgência em ter a educação à serviço do combate à diluição da dignidade humana e da desbarbarização da vida humana como uma questão urgente da educação. Assim esperamos.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO: Rede Pitágoras, 2002.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução: André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boi Tempo, 2019.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. Sobre educação contra a barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.) *Educação contra a barbárie*. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boi Tempo, 2019.

FLECHA, Ramon; TORJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIOVANELLI, Sílio. *A diluição da dignidade humana em Hanna Arendt*. Porto Alegre: Ed. FI, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. A amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JÚNIOR, Arnaud Soares de L.; HETKOWSKI, Tânia (org.). *Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

MATURANA, Humberto R.; NISIS, Sima. *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen, 1997.

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgard. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Organizadores: Maria da Conceição Almeida e Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

## Capítulo 7

### Desafiando a cultura de violência na escola: uma estrutura de análise a partir da teoria do reconhecimento

*Amanda Aliende da Matta*

A escola é vivida como uma experiência violenta por muitas crianças e adolescentes. Em alguns casos, essa violência é física e rapidamente entendida como criminosa — é o caso das punições físicas aos estudantes, por exemplo. Em outros casos, a violência é verbal e cultural, e pode ocorrer inclusive indiretamente, através de comentários racistas, machistas, xenofóbicos, transfóbicos e etc. Cada vez mais podemos encontrar farta literatura sobre a produção de preconceitos e a reiteração da colonialidade na escola.

Neste capítulo, queremos propor uma leitura da teoria do reconhecimento a respeito da estrutura simbólica que sustenta essas violências. Para isso, apresentamos a teoria de Axel Honneth, sugerimos algumas perguntas que a comunidade escolar pode fazer para refletir sobre o reconhecimento em sua escola, e oferecemos alguns exemplos de reconhecimento moral.

#### **A teoria do reconhecimento**

Para explicar a teoria do reconhecimento, é preciso primeiro situá-la historicamente. Ela foi criada por Axel Honneth, autor da terceira geração da Escola de Frankfurt<sup>1</sup>, e teve como orientador de doutorado Jürgen Habermas.

A Escola de Frankfurt se caracteriza por ser uma escola de pensamento que analisa as fissuras do social, a patologia social, isso é, o nó-chave dos problemas que encontramos como sociedade. Preocupados com criar uma teoria crítica que permita a compreensão e transformação da realidade,

---

<sup>1</sup> A Escola de Frankfurt é simultaneamente o nome comumente usado para se referir ao Institut für Sozialforschung (Instituto de Pesquisa Social) e à escola de pensamento nele criada. O Instituto de Pesquisa Social foi criado por Felix J. Weil, um cientista político argentino-alemão, Friedrich Pollock, economista, e Max Horkheimer, filósofo, ambos alemães, como forma de institucionalizar um espaço de pesquisas radicais e de temas não tradicionais para o currículo alemão (Jay, 1973). O instituto foi criado oficialmente em 1923, em aliança com a Universidade de Frankfurt. De acordo com Jay (1973), pode-se considerar que o Instituto de Pesquisa Social recuperou as preocupações dos hegelianos de esquerda (que tem como seu mais importante expoente o próprio Karl Marx), e estavam particularmente interessados em explorar as possibilidades de transformar a ordem social por meio da práxis humana. Com as mudanças sociais, econômicas e políticas que se estavam experienciando no país, os pesquisadores da escola foram progressivamente incorporando outras referências para além da tradição hegeliana-marxista. Suas pesquisas, ancoradas na práxis e na história dos sujeitos reais, também permitiam e exigiam uma forma de pensar e articular ideias que era não tradicional.

os autores da primeira geração da escola fazem um trabalho de criticar, isto é, buscar os problemas da nossa cultura, para que possamos então atuar por sua transformação.

Como explica Herzog (2020), a tradição da Escola de Frankfurt utiliza uma base normativa imanente nas práticas sociais.

Teoricamente, não está claro de onde os critérios normativos devem ser retirados para oferecer uma crítica de uma determinada situação social como boa ou ruim, justa ou injusta, adequada ou inadequada, e assim por diante. Há três abordagens clássicas para essas críticas (Herzog, 2018, p. 3, tradução nossa).

Essas três abordagens são: uma crítica externa, na qual os critérios são externos, por exemplo, de um texto político ou religioso; uma crítica interna, na qual você busca inconsistências entre as afirmações criticadas e a realidade; e, finalmente, a crítica imanente, que analisa dialeticamente as contradições dentro da sociedade, buscando aquelas que são sistemáticas, estruturais. “O problema teórico da crítica social imanente envolve a localização de onde esse potencial normativo das sociedades deve ser retirado” (Herzog, 2018, p. 4, tradução nossa).

O autor (2018) explica que Marx se concentrou no trabalho como fonte real, material, de contradições que devem ser analisadas para a compreensão da sociedade. Habermas foca seu olhar às práticas linguísticas.

E Honneth, autor que apresentamos neste trabalho, assume o sofrimento como uma fonte normativa de crítica.

[...] Em vez de apontar diretamente para as fontes materiais de miséria, o sofrimento social coloca as emoções humanas no centro dos debates políticos, sociais e filosóficos. Experiências vividas de dominação e repressão - de desrespeito, nas palavras de Honneth - levam a reações emocionais como humilhação e desespero, enfatizando o dano que as forças sociais causam aos indivíduos de forma estruturada e/ou sistemática. [...] (Herzog, 2018, p. 5, tradução nossa).

Honneth (2007, p. 138) explica que “os sujeitos humanos podem desenvolver uma auto-relação intacta apenas em virtude do fato de serem afirmados ou reconhecidos segundo o valor de certas capacidades e direitos” (tradução nossa). Para o autor, a origem da patologia social, o nó-chave dos problemas que encontramos como sociedade, está no desrespeito moral, ou seja, na falta de reconhecimento moral de todos os sujeitos. E, utilizando o jovem Hegel, Honneth (2011, p. 141), categoriza três formas de reconhecimento moral: reconhecimento afetivo-emocional, legal e social.

A falta de reconhecimento primário, afetivo, emocional “rouba a pessoa da certeza de poder desfrutar do bem-estar físico” e de sua confiança de que seu bem-estar importa (Honneth, 2007, p. 136, tradução minha); a falta de reconhecimento legal ameaça o respeito próprio e a integridade social; e a falta de reconhecimento social (estima, valorização social) gera a sensação de não ser socialmente significativo, importante, válido, afeta sua dignidade social.

É interessante notar que o reconhecimento — segundo a definição de Honneth — não ocorre apenas em uma relação direta entre as pessoas, mas é algo estrutural, sistêmico. Uma estrutura que reconhece, uma sociedade que reconhece, é estabelecida (ou não) por mais do que simplesmente uma relação onde uma pessoa reconhece a outra. Honneth (a partir de Hegel) acrescenta dois novos

níveis à discussão mais difundida sobre o reconhecimento (que geralmente se restringe à dimensão primária): um reconhecimento estritamente institucional, o segundo nível, e o reconhecimento social, que muitos chamam de solidariedade.

No Quadro 1, apresentamos as dimensões do reconhecimento moral, suas formas e consequências:

**Quadro 1** – Dimensões do reconhecimento moral, suas formas e consequências.

Forma de reconhecimento	Reconhecimento primário, afetivo	Reconhecimento secundário, jurídico	Reconhecimento social, comunitário
Modos de reconhecimento	Atenção emocional através de amizades e relações de apoio	Direitos legais da pessoa, igualdade	Validação social dos talentos, interesses, fortalezas e contribuição da pessoa à comunidade
Resultados potenciais	Maior resiliência e autoconfiança	Desenvolvimento e universalização de direitos podem melhorar o auto-respeito	Autoeficácia e autoestima melhoradas
Formas de desrespeito moral	Todas as formas de abuso: físico, emocional, sexual	Negação de direitos e exclusão	Insulto e difamação
Ameaças à personalidade por desrespeito moral	Ameaça à integridade física e emocional	Ameaça à integridade social	Ameaça à posição social e à dignidade entre pares

Fonte: Traduzido e adaptado de Stan Houston e Pat Dolan (2008, p. 463).

No campo do trabalho social, Houston e Dolan (2008) refletem sobre a contribuição da teoria do reconhecimento de Honneth para o apoio familiar desenvolvido nesse contexto. Eles exploram cada uma das três dimensões dessa teoria e explicam o desenvolvimento das pessoas com base na experiência de reconhecimento ou de seu oposto, o desprezo moral. No quadro apresentado, os autores sintetizam a teoria de Honneth nas linhas sobre os modos de reconhecimento e as formas de desprezo, e propõem, a partir de seus estudos, suas diferentes consequências.

Finalmente, eles apresentam sua contribuição na última linha, resumindo o tipo de apoio que deve ser oferecido às pessoas para que elas possam experimentar o reconhecimento moral (o estudo fala do apoio oferecido à família pelos assistentes sociais que a acompanham). Ao defender o reconhecimento moral como a chave para superar a patologia social, Honneth estabelece um conflito com o materialismo. Para ele, mesmo quando ocorrem conflitos sobre a distribuição de bens materiais (por exemplo, a respeito de acesso a um salário digno), são justificados pela percepção dos indivíduos de que a desigualdade social é uma experiência moralmente injusta. O fracasso da distribuição material é vivido como uma experiência em que os indivíduos não são moralmente reconhecidos, o material é a concretização do desprezo moral, da falta de reconhecimento em seus diferentes níveis.

Essa explicação, como aponta Nancy Fraser (*apud* Bressiani, 2011), não é capaz de esclarecer as causas dos conflitos sociais. Ela argumenta que é necessário examinar as patologias sociais a partir de pelo menos duas perspectivas: a econômica e a cultural. Para a autora, esses mecanismos sociais produzem diferentes tipos de injustiça, que, embora estejam em constante diálogo, não podem ser reduzidos um ao outro, por isso Fraser argumenta que é necessária uma teoria dualista das causas da injustiça social: seria necessário analisar a sociedade através da lente da redistribuição (material) e do reconhecimento (simbólico, moral)

Honneth (2007), por sua vez, argumenta que, ao propor que a luta pelo reconhecimento moral é a justificação de todos os conflitos sociais, ele não está se referindo a uma teoria da justiça monista e focada na cultura. O que ele faz é sintetizar, a partir de uma perspectiva normativa, a justificação (e não a origem, a causa) do conflito social: o não cumprimento da expectativa moral de reconhecimento. Essa experiência de desprezo moral, para o autor, é o fio condutor dos diferentes conflitos sociais: a luta pelo reconhecimento cultural, que exige políticas de identidade, seria apenas um dos tipos de consequência da experiência de desprezo moral. O desprezo moral não seria, então, a causa de todos os conflitos, mas sim sua naturalização, como um mecanismo de reprodução simbólico-cultural que permite a existência de um sistema injusto (economicamente, mas também em outras dimensões).

Em outras palavras, Honneth defende que as desigualdades materiais são vividas subjetivamente como um desprezo moral. Defendemos que é também este desprezo moral que sustenta a possibilidade da desigualdade material.

O desprezo moral, de acordo com Honneth (2007), é fundamental para entender a essência da patologia social, pela perspectiva do indivíduo ou da sociedade. Por um lado, a percepção do reconhecimento é fundamental ao desenvolvimento da identidade do sujeito, para sua capacidade de viver uma vida íntegra. Houston e Dolan (2008, p. 463), em outras palavras, explicam que a falta de reconhecimento em três níveis ameaça, respectivamente, a integridade física e emocional, a integridade social e a dignidade da pessoa. Por outro lado, o reconhecimento também seria o aspecto central para o desenvolvimento de uma comunidade ética e saudável (Honneth, 2007). Somente uma sociedade em que o reconhecimento moral é a norma poderia permitir uma distribuição igualitária/equitativa das condições para a vida digna dos indivíduos e relações igualitárias/equitativas entre eles.

Entretanto, a experiência do desprezo moral não significa que a pessoa estará diretamente consciente das estruturas de reconhecimento que a afetam, ou mesmo que será capaz de nomear o processo vivido e a emoção desencadeada. A luta contra o desprezo moral é frequentemente vivenciada sem sua completa racionalização, como se fossem experiências individuais e particulares, ou pelo menos como se sua solução pudesse ser individual e particular.

Analisando os movimentos migratórios com base na teoria do reconhecimento, Herzog (2020) discute as múltiplas esferas sociais em que o migrante está inserido: a sociedade de origem, a sociedade de acolhimento e os grupos particulares criados na sociedade de acolhimento para lidar com o desprezo moral vivenciado. Na experiência dos migrantes, o reconhecimento da sociedade de origem pela migração frequentemente compensa a dificuldade e o desprezo vivenciados na sociedade anfitriã (Herzog, 2020, p. 127). Também são construídos grupos de diáspora, nos quais são construídos relacionamentos que proporcionam o reconhecimento almejado, embora dependente da criação de guetos à margem do espaço público hegemônico. Além disso, Honneth (2007, p. 77-78) explica que a experiência de desprezo moral de uma pessoa, ou seja, sua percepção de falta de reconhecimento, não é direcionada normativamente, não resulta na elaboração de uma crítica e de uma ação para o bem comum. Pelo contrário, Hasselbach e Bonengel (1993, *apud* Honneth, 2007, p. 77) apresentam a experiência de jovens em grupos neonazistas que afirmam encontrar nesses contextos a experiência de estima e reconhecimento social. Podemos entender que a atual ascensão dos movimentos de ultra direita hoje em dia, inclusive, está relacionada com essa dinâmica de reconhecimento e desprezo moral, fazendo um paralelo entre a teoria do reconhecimento de Honneth e a do ressentimento de Maria Rita Kehl (2020). É possível fazer uma leitura de que os

jovens neonazistas do estudo de Hasselbach e Bonengel (1993 *apud* Honneth, 2007), por exemplo, são pessoas não reconhecidas e ressentidas.

Do ponto de vista da psicanálise, “é possível perguntar se o ressentimento não seria o efeito mais provável produzido em certas condições de opressão nas quais só resta ao sujeito ‘debater-se em vão sob o aguilhão da autoridade’” (Kehl, 2020, posição 183), como sob uma ditadura militar, que engendra nos sujeitos um estado de raiva, impotência, ressentimento. A autora (2020, posição 136) define que “ressentimento não é um conceito de psicanálise, é uma categoria do senso comum que nomeia a impossibilidade de esquecer ou superar um agravo”, é uma repetição mantida ativamente pela pessoa ofendida, um estado de autoenvenenamento psicológico. “É preciso que exista um pressuposto simbólico de igualdade entre opressor e oprimido, entre rico e pobre, poderoso e despossuído, para que os que se sentem inferiorizados se ressintam” (Kehl, 2020, posição 220), somado a uma ideia de democracia como dádiva paterna e não conquista social. “O ressentimento na política se produz na interface entre a lei democrática — antecipação simbólica de igualdade de direitos — e as práticas de dominação paternalistas, que predispõem a sociedade a esperar passivamente que essa igualdade lhes seja legada” (posição 232).

O contexto de condições opressivas e violentas cobertas por uma manta de falsa igualdade é um caldeirão de condições de desprezo moral, que impossibilitam o saudável desenvolvimento da personalidade e propiciam as circunstâncias para o ressentimento. Mantendo-nos no exemplo citado, o neonazista europeu pode ser lido como uma pessoa que espera de um estado paternalista a garantia de direitos e, ao se encontrar em uma situação que considera desigual, desloca sua frustração e culpa outra pessoa (igualmente ou mais fraca nas relações de poder), como a pessoa migrada.

### **Escola e (falta de) reconhecimento moral**

Entendemos que a escola deve ser e se predispõe a ser, desde a Constituição de 1988, um espaço protetivo de direitos (Cury, 1998). Ela deve ser um espaço que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”, conforme o artigo 205 da CF de 1988.

Neste sentido, a escola deve ser um espaço de reconhecimento moral que, portanto, permita o desenvolvimento integral da pessoa e gere as condições necessárias para a construção da cidadania. Entretanto, isso ainda não é o que ocorre no dia a dia escolar (Santos, 2019).

Pelo contrário, ainda que existam inúmeras experiências de resistência (alguns deles citados em Barrera, 2016; Lovato, Gouvêa, 2022), a estrutura escolar atual é, em si, violenta. Ela impõe forçadamente um arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 1970) e, cada vez mais, uma lógica neoliberal (Ball, 2006).

De acordo com David Hamilton (2001a, 2001b), a lógica escolar de hoje é a lógica instrucional, fruto de uma mudança profunda na lógica de ensino-aprendizagem entre os séculos XIV e XV na Europa. Chamada Virada Instrucional, essa mudança consiste em uma transformação de uma educação mais personalizada e com o intuito de formar jovens cultos e com profundos conhecimentos humanísticos para uma instrução padronizada que digere para os alunos uma ampla massa indigesta de conhecimentos. Essa transformação ocorre através da produção de materiais didáticos (que substituem a leitura de materiais diversos, como livros de literatura e estudos) e uma crescente discussão sobre didática (que substitui a discussão livre e dialética entre estudante e professores).

Um dos primeiros registros de uma escola como a conhecemos hoje, na cultura ocidental, é do *Ratio Studiorum*, documento produzido pelos jesuítas no século XVI para construir e unificar

as experiências educacionais conduzidas pelos grupos nas colônias (Fernandes, 2006). A primeira versão do documento, de 1586, é praticamente um currículo para a educação jesuítica: consistia em uma lista de obrigações a cumprir, que envolvia um programa de lições e exercícios de teologia e gramática. Já a segunda versão, de 1591, consistia em um organograma das escolas, com a função de cada membro da instituição.

A mudança profunda no perfil do documento reflete uma percepção dos jesuítas na época de que, mais do que ensinar conteúdos, sua instituição educacional era importante para ensinar comportamentos e hábitos. Assim, a unificação entre as atividades em diferentes povos deveria ser feita não através de um currículo de conteúdos, e sim de uma maneira de atuar, da criação de uma cultura escolar homogênea. Conforme Viñao Frago (2002, p. 73),

[...] [A cultura escolar é] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas e suspensas, e compartilhadas por seus atores.

A discussão sobre as formas de ensinar e as relações que se estabelecem dentro da escola são aquelas, dentro do campo de estudos sobre o currículo, referentes ao currículo oculto. Para a Sociologia Crítica da Educação, o currículo oculto é tudo aquilo que não está prescrito, mas que contribui para aprendizagens sociais relevantes. “O currículo oculto pode ser definido como o conjunto de normas, costumes, crenças, linguagens e símbolos que se manifestam na estrutura e funcionamento de uma instituição” (Huerta, 2010, p. 1, tradução nossa).

Segundo Fontana (2001, p. 43):

Por meio de um aprendizado continuado e sutil, gestos, ritmos, movimentos, cadências, disposição física, posturas e sentidos iam sendo inscritos em nossos corpos. Na escola, aprendíamos a olhar e a nos olhar, a modular a voz ao falar, a ouvir, a calar, a regular os movimentos do corpo. Ali, “todos os sentidos [eram] treinados, fazendo com que cada um e cada uma [conhecesse] os sons, os cheiros, e os sabores ‘bons’ e ‘decentes’ e [rejeitasse] os indecentes; [aprendesse] o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que [tivéssemos] algumas *habilidades* e não outras...”.

Esse ensino sobre o corpo pode não ser parte do currículo prescrito, mas é parte do currículo avaliado das escolas. É por isso que alunos considerados dóceis e dedicados muitas vezes recebem concessões no Conselho de Classe e são aprovados mesmo com notas abaixo do esperado, e alunos considerados não dóceis chegam a receber notas abaixo do merecido em suas avaliações.

O estudo da performance em provas a cego, ou seja, corrigidas por um avaliador que desconhece a autoria das respostas *versus* provas corrigidas por um professor que conhece o aluno mostra que alunos negros recebem constantemente notas piores na segunda modalidade que seus colegas brancos (Rangel, 2015).

A existência de um currículo oculto que consistentemente segrega uma parte da sociedade é, no entanto, apenas parte do conjunto de conhecimentos e ensinagens promovidas pela escola para diferenciar alunos. Ainda que não fosse feita tão grave diferenciação entre os alunos, a própria seleção dos conteúdos e estruturas escolares, como já foi abordado, é segregadora de classes.

Chervel (1990) e Chervel e Compère (1999), explicam os conflitos, interesses e necessidades das pessoas que geram o que hoje concebemos como disciplinas escolares e como ensino secundário.

Ele demonstra que eles refletem um certo momento da história e da sociedade, e não uma forma que seria a melhor de educar, e refletem os chamados valores ocidentais, frutos de uma matriz de pensamento iluminista e eurocêntrica.

Goodson (2014) também relata que a construção das disciplinas escolares é em grande parte fruto das demandas profissionais e de classe de seus professores. Assim, o modo como se constitui o conteúdo escolar ensinado e sua simples existência no currículo escolar é majoritariamente fruto das necessidades profissionais dos professores europeus do século XX, que demandavam melhores condições econômicas e mais reconhecimento escolar. Essas disciplinas e conteúdos foram basicamente importados pelo Brasil, uma vez que o ensino secundário foi implementado aqui como preparatório para que as elites pudessem ser aprovadas nas provas de acesso para universidades europeias, que cobravam os conteúdos constituídos como escolares no continente.

Em *O Local da Cultura*, Homi Bhabha (1998) explica que nas jornadas colonizadoras pelo mundo o europeu cultivou a ideia de sua supremacia cultural, histórica e racial, um essencialismo civilizatório para se legitimar como dominador. Para isso, cria uma comunidade europeia imaginária, modelo a ser seguido pelo outro, o nativo, o marginal, o excluído.

Munanga (1999) trata da construção das identidades no Brasil, e comenta que o processo de mestiçagem brasileiro dissolveu a diversidade racial e cultural, homogeneizando a cultura e a sociedade, porém manteve a predominância e hegemonia do branco, da cultura do branco. O projeto educacional segregador no Brasil atinge um nível ainda mais alto de violência, uma vez que é construído sobre a destruição de diversas outras culturas aqui presentes e com outras matrizes de pensamento.

A educação brasileira reflete uma cosmovisão que, além de elitista, tem raça e origem. Além de segregar o corpo e a mente, o complexo e o simples, e fazê-lo mantendo classes sociais historicamente construídas através da violência física, é feito criando a hegemonia de uma cosmovisão (eurocêntrica, iluminista, moderna) sobre outras cosmovisões (africanas e ameríndias).

Na realidade brasileira, o racismo se configura por um processo histórico ligado à violência colonial, à escravidão, e que, no período imperial, sustentou um Estado escravocrata, que, ao seu fim, no processo de transição do Império para a República, gera uma massa gigantesca de negros sem direitos assegurados pelo Estado. Porém, é desta fase a criação de um discurso de mestiçagem e de uma sociedade que vive em uma democracia racial, mas, esse negro, que é aceito socialmente, é um ser negro cuja ascensão social implica negar sua negritude e aceitar um padrão social branco (Vannuchi, 2017). Isso estabelece um padrão estético e cultural, a lógica do negro bom, aquele que reconhece que aceita a superioridade do branco, o que, no entanto, não fará desaparecer sua inferioridade. Na verdade, existe a construção de um negro com uma identidade negatizada que possui laços diretos com uma ideologia escravista.

Ocorre um fetiche pela branquitude, algo a ser buscado, gerando “um ciclo de violência que se realiza com a introjeção desse ideal, que leva o sujeito negro a desejar um futuro identitário antagônico, em relação a realidade de seu corpo” (Vannuchi, 2017, p. 67).

Decorrente de toda essa prerrogativa, Munanga (2017) vai afirmar que o racismo se tornou, na sociedade brasileira, um crime perfeito, já que ele é meticulosamente aceito (Ferreira, 2018, p. 33). Apesar dos esforços na construção de espaços interculturais, o ponto que alcançamos com a educação intercultural ainda não gera as condições básicas de reciprocidade.

Cada vez mais temos leis e iniciativas de ensino de outra história e cultura nas escolas, mas elas são recebidas por movimentos contrários, que vão desde grandes organizações políticas, como o Escola sem Partido, até os silenciamentos produzidos no dia a dia de inúmeras salas de aula em nosso país.

### Analizando as violências escolares sob a luz da teoria do reconhecimento

Mas qual a relação entre reconhecimento moral e escola? De que nos serve, a nós professores/as e educadores/as, este conceito?

Propomos que a teoria do reconhecimento nos oferece uma ferramenta para analisar as situações escolares: as evidentemente violentas e as que podem passar despercebidas. Martínez Martín, Puig Rovira e Trilla Bernet (2003) propõem um modelo de quatro espaços de educação moral nas escolas: relações interpessoais, tarefas curriculares, cultura escolar e espaço comunitário.

A partir deste modelo e da teoria do reconhecimento, podemos estabelecer as perguntas que devemos fazer para criar um ambiente escolar reconhecedor e, portanto, não violento.

As perguntas podem ser visualizadas no Quadro 2:

**Quadro 2 – Reconhecimento nos espaços escolares**

(*continua*)

Forma de reconhecimento/ espaços de educação moral	Reconhecimento primário, afetivo	Reconhecimento secundário, jurídico	Reconhecimento social, comunitário
Relações interpessoais	Todas as pessoas se sentem vistas e reconhecidas por alguém na comunidade escolar?  Há um trabalho pedagógico para permitir e fomentar relações interpessoais de reconhecimento?  Qualquer tipo de violência individual física, emocional, verbal, sexual e etc., é estritamente impedida e combatida.  Há um trabalho pedagógico para permitir e fomentar relações interpessoais de reconhecimento?	Existem condições ambientais para que as relações sejam construídas de forma igualitária?  Nas relações pedagógicas, as pessoas se sentem igualmente reconhecidas e valorizadas?	Há uma visão clara de que a diversidade é riqueza da escola, combatendo as desigualdades?  Há um trabalho pedagógico para o reconhecimento das fortalezas e as contribuições de cada um?
Tarefas curriculares	Na realização e correção de tarefas curriculares, há uma intencionalidade de fomentar o desenvolvimento? Em outras palavras, é garantido que não exista qualquer tipo de menosprezo, vexação ao erro?  São trabalhados conteúdos curriculares que promovem as relações afetivas saudáveis?  Existe uma preocupação com a educação emocional?	São trabalhados conteúdos curriculares que promovem a igualdade? Isso é, desde direitos e deveres das crianças, adolescentes e cidadania em geral, até o combate direto ao racismo, xenofobia, machismo, classismo e etc.?	Há um espaço para que os diferentes saberes entrem na escola?  Quem são os principais criadores dos saberes ensinados? Há uma perspectiva única sobre os temas trabalhados (exemplo: na história, contam-se sempre os fatos a partir da perspectiva do vencedor?)  Que tipos de narrativas se constroem sobre as diversidades de perfis, trajetórias, profissões, origens, etc? Por exemplo, a escola apenas defende que um futuro profissional, como as universidades de elite, são válidas e valorizadas?

(conclusão)

Forma de reconhecimento/ espaços de educação moral	Reconhecimento primário, afetivo	Reconhecimento secundário, jurídico	Reconhecimento social, comunitário
Cultura escolar	Existe espaço para o protagonismo das diferentes pessoas membros da comunidade escolar?	A cultura escolar promove democracia, participação e horizontalidade (em vez de hierarquias rígidas e autoridades intocáveis)?	As diferentes formas de decidir, interagir, participar, dialogar, são não só permitidas, mas também valorizadas?
Espaço comunitário	A escola trabalha com a comunidade e no espaço escolar, expandido, promovendo, entre outros, as relações saudáveis também fora do tempo escolar?  O combate aos preconceitos e à violência é tematizado também a nível social, para além do prédio escolar?	A promoção da igualdade e educação cidadã são tematizadas também a nível social, para além do prédio escolar?	Promovem-se atividades de valorização dos projetos e saberes locais?  São tematizadas e valorizadas as diferenças culturais do território (exemplo: a multiplicidade dos povos indígenas e quilombolas) e de fora dele (exemplo: as línguas e celebrações culturais de diferentes povos)?

Fonte: elaborado pela autora.

## As relações interpessoais

No espaço das relações interpessoais,

[...] para que ocorra uma relação educacional autêntica, não basta uma sucessão de encontros. Apesar de sua importância, o encontro deve conter uma iniciativa clara por parte do educador com o objetivo de acolher, reconhecer e aceitar o aluno. Não se trata de um encontro para examinar ou dominar, mas para mostrar que estamos esperando por ele, para mostrar que temos esperança em suas possibilidades, para cuidar dele e ajudá-lo tanto quanto possível, para reconhecê-lo por meio de uma escuta sem filtros e, finalmente, para aceitá-lo como ele se mostra (Martínez Martín; Puig Rovira; Trilla Bernet, 2003, p. 70, tradução nossa).

Podemos questionar, em relação ao reconhecimento moral:

- Todas as pessoas se sentem vistas e reconhecidas por alguém na comunidade escolar?
- Há um trabalho pedagógico para permitir e fomentar relações interpessoais de reconhecimento?
- Qualquer tipo de violência individual física, emocional, verbal, sexual, etc., é estritamente impedida e combatida?
- Há um trabalho pedagógico para permitir e fomentar relações interpessoais de reconhecimento?
- Existem condições ambientais para que as relações sejam construídas de forma igualitária?
- Nas relações pedagógicas, as pessoas se sentem igualmente reconhecidas e valorizadas?

- Há uma visão clara de que a diversidade é riqueza da escola, combatendo as desigualdades?
- Há um trabalho pedagógico para o reconhecimento das fortalezas e as contribuições de cada um?

É necessário que a escola seja um ambiente livre de *bullying* e discriminação, e que nela se desenvolvam relações saudáveis e fortes entre estudantes e equipe escolar. Pequenos atos no dia a dia escolar podem ser suficientes para criar um contexto que reconhece: por exemplo, a abertura da equipe para que as crianças e adolescentes expressem seu estado emocional e comuniquem quando vivem experiências negativas. Também é importante que exista uma política clara de favorecimento da saúde mental de todo o coletivo escolar, o estímulo a atividades extracurriculares saudáveis e ao cuidado do corpo e da mente.

A nível individual, separar um tempo no começo de cada dia para cumprimentar cada estudante individualmente, por exemplo. A percepção de que há uma pessoa adulta de fora do núcleo familiar preocupada pelo bem estar da criança é uma experiência protetiva da infância (Qu *et al.*, 2022) com consequências positivas a nível físico, emocional, cognitivo, espiritual, interpessoal e comportamental.

### **Tarefas curriculares**

Sobre as tarefas curriculares, dizem Martínez Martín, Puig Rovira e Trilla Bernet (2003, p. 72, tradução nossa):

As tarefas curriculares trazem à tona três grandes blocos de conteúdo: questões pessoais ou socialmente relevantes, as disposições que constituem a inteligência moral e, finalmente, alguns elementos básicos da cultura moral de uma sociedade. Esses blocos de conteúdo também marcam o horizonte de alguns dos objetivos da educação cívico-moral: aprender a considerar questões controversas da vida social e pessoal de forma reflexiva e crítica, desenvolver as diferentes capacidades da inteligência moral e predispor os alunos a usá-las corretamente em situações de deliberação moral e, finalmente, conhecer, apreciar e usar um conjunto de conceitos e elementos essenciais de uma cultura moral que podem ajudar a entender e avaliar determinados fatos e controvérsias que são submetidos à consideração.

Podemos questionar, em relação ao reconhecimento moral:

- Na realização e correção de tarefas curriculares, há uma intencionalidade de fomentar o desenvolvimento? Em outras palavras, é garantido que não exista qualquer tipo de menosprezo, vexação ao erro?
- São trabalhados conteúdos curriculares que promovem as relações afetivas saudáveis?
- Existe uma preocupação com a educação emocional?
- São trabalhados conteúdos curriculares que promovem a igualdade? Isso é, desde direitos e deveres das crianças, adolescentes e cidadania em geral, até o combate direto ao racismo, xenofobia, machismo, classismo e etc.?

- Há um espaço para que os diferentes saberes entrem na escola?
- Quem são os principais criadores dos saberes ensinados? Há uma perspectiva única sobre os temas trabalhados (exemplo: na história, contam-se sempre os fatos a partir da perspectiva do vencedor?)
- Que tipos de narrativas se constroem sobre as diversidades de perfis, trajetórias, profissões, origens, etc.? Por exemplo, a escola apenas defende que um futuro profissional, como as universidades de elite, são válidas e valorizadas?

Trabalhar o reconhecimento moral no currículo parte de, principalmente: tematizar o reconhecimento e o desprezo moral, fomentando uma visão intercultural, decolonial e, portanto, verdadeiramente igualitária; e tratar o desenvolvimento das e dos estudantes como um processo em que tudo é progresso.

Um currículo intercultural e decolonial pode começar a ser implementado, por exemplo, trazendo informações de diferentes pontos de vista sobre as temáticas curriculares: como entendem o ciclo da água populações ameríndias, por exemplo? Há saberes não escolares da comunidade escolar sobre os temas curriculares que podem ser compartilhados, como por exemplo, as histórias de vida das famílias de estudantes durante certo período histórico? Como exemplo, a Escola Comunitária Luiza Mahin, por exemplo, trabalha seu currículo a partir de projetos que envolvam gênero, raça ou pertencimento à comunidade (Riquena *et al.*, 2021). Na Escola Vila Verde, além dos estudantes, os professores e as relações estabelecidas entre toda a comunidade escolar também são avaliados (Riquena *et al.*, 2021).

### **Cultura moral**

De acordo com Martínez Martín, Puig Rovira e Trilla Bernet (2003), a cultura moral de uma escola pode ser analisada em termos de: seu potencial como comunidade de aprendizagem democrática; participação e protagonismo dos alunos; e os serviços que presta à comunidade. Eles também propõem a criação de uma figura responsável pela cultura moral na escola, já que “A cultura moral não pode ser deixada ao acaso, mas deve ser objeto de uma preparação consciente e minuciosa” (p. 75, tradução nossa).

Podemos questionar, em relação ao reconhecimento moral:

- Existe espaço para o protagonismo das diferentes pessoas membros da comunidade escolar?
- A cultura escolar promove democracia, participação e horizontalidade (em vez de hierarquias rígidas e autoridades intocáveis)?
- As diferentes formas de decidir, interagir, participar, dialogar, são não só permitidas, mas também valorizadas?

Uma cultura escolar de reconhecimento é aquela em que todas as pessoas da comunidade têm espaço para se manifestar integralmente e em que não há desequilíbrios de direitos e deveres (que não

são o mesmo que a divisão de funções necessária para o funcionamento escolar). Essas oportunidades se manifestam na organização dos tempos, espaços, relações, organismos participativos e etc., da escola, de forma ativa (criando novos ambientes para o reconhecimento) e passiva (deixando-se abertos para a emergência do reconhecimento).

Um exemplo de alteração da cultura e até mesmo da forma escolar, que profundamente fomenta o reconhecimento, é do curso de agroecologia do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA). A escola implementa a Pedagogia da Alternância, ou seja, o curso escolar é dividido entre meses na escola, assistindo aulas e participando presencialmente e intensamente do contexto escolar *stricto sensu*, e meses de trabalho nas casas e comunidades dos estudantes, aplicando todos os novos conhecimentos e adquirindo outros tipos de saberes (Moura, 2003, 2005; Riquena *et al.*, 2021).

### **Espaço comunitário**

Atualmente, esse chamado espaço comunitário para educação moral nas escolas pode incluir a participação da escola em um festival local tradicional, bem como o envolvimento real de uma escola espanhola em um programa de solidariedade com a América Latina ou em um projeto de cooperação que conecta escolas de diferentes países por meio da Internet (Martínez Martín; Puig Rovira; Trilla Bernet, 2003, p. 81, tradução nossa).

Podemos questionar, em relação ao reconhecimento moral:

- A escola trabalha com a comunidade e no espaço escolar expandido, promovendo, entre outros, as relações saudáveis também fora do tempo escolar?
- O combate aos preconceitos e à violência é tematizado também a nível social, para além do prédio escolar?
- A promoção da igualdade e educação cidadã são tematizadas também a nível social, para além do prédio escolar?
- Promovem-se atividades de valorização dos projetos e saberes locais?
- São tematizadas e valorizadas as diferenças culturais do território local (exemplo: a multiplicidade dos povos indígenas e quilombolas) e de fora dele (exemplo: as línguas e celebrações culturais de diferentes povos)?

Esta última dimensão, do espaço comunitário, permite repensar as relações da escola com o território local e das e dos estudantes como cidadãos globais. Toda a ideia de cidades educadoras, por exemplo, responde a parte desta estrutura de reconhecimento. Segundo Trilla Bernet (2005), uma Cidade Educadora é aquela em que se aprende NA, DA e SOBRE a cidade. Em outras palavras, em que o território é o espaço, o agente e o conteúdo da aprendizagem. O trabalho da Escola Gabriel Prestes de levar as crianças às ruas em um maracatu urbano é exemplo também de como praticar um espaço comunitário reconhecedor (Matta; Lovato, 2021).

Infelizmente, a escola hoje em dia ainda é majoritariamente um espaço violento, permeado por silenciamentos e pela negação da individualidade e identidade de muitas pessoas que *ousam* ser algo além das expectativas brancas, elitistas, eurocêntricas, cis-normalizantes.

Enfrentar as violências físicas é urgente, mas não é de menor importância entender o que justifica simbolicamente a manutenção destes conflitos e agir por mudanças culturais que permitam a criação de uma nova escola e uma nova sociedade.

A teoria do reconhecimento de Honneth pode nos ajudar nesta missão. Facilita entender que o desenvolvimento integral das e dos estudantes depende também de um ambiente educativo que as/os reconhece, e que isso depende não só das relações interpessoais, mas também da garantia de direitos, da igualdade formal e material, e de uma cultura de reconhecimento. A ideia dos espaços da cultura moral também nos ajudam a entender que a escola pode trabalhar o reconhecimento no currículo, nas relações, nos espaços e na relação com a comunidade. Reconhecimento, cuidado e paz são culturas que se aprendem na prática. Combater a violência escolar é também criar uma cultura de paz em que não normalizamos as microviolências e sim aprendemos a reconhecer no corpo, nas relações e nos ambientes, uma forma de ser baseada no cuidado.

## Referências

- BALL, Stephen J. *Education Policy and Social Class: The selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge, 2006.
- BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. São Paulo: Francisco Alves, 1970.
- BRESSIANI, Nathalie. Redistribuição e reconhecimento – Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 62, p. 331-352, maio/ago. 2011.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 147-170, jul./dez. 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. *Revista Nacional de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 5-11, 1998.
- FERNANDES, Giselle. *Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história*. Do *Ratio Studiorum* aos manuais de estilo do final do século XIX. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

- FERREIRA, Emerson Porto. “*Sou da negritude, o fruto e a raiz*”: os sambas afro-brasileiros da Nenê de Vila Matilde como recurso didático à Lei 10.639/03. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. In: RUBIO, Katia; CARVALHO, Yara Maria de (org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- GOODSON, Ivor. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, José Geraldo da Silva; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (coord.). *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.
- HAMILTON, David. *A virada instrucional (construção de um argumento)*. São Paulo: Texto de trabalho EHPS/PUC-SP, 2001a.
- HAMILTON, David. *Da dialética à didática*. São Paulo: Texto de trabalho EHPS/PUC-SP, 2001b.
- HERZOG, Benno. Can the Excluded Criticize? On the (Im)possibilities of Formulating and Understanding Critique. *Social Epistemology*, v. 36, p. 9-20, 10 mar. 2021.
- HERZOG, Benno. Los Desprecios del Régimen Migratorio. Hacia una Teoría Crítica de las Migraciones. In: MILLER, Guillermo Flores; CERVANTES, Luisa Álvarez (coord.). *Temáticas y problemas actuales del reconocimiento*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2020.
- HONNETH, Axel. *Disrespect: the normative foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- HONNETH, Axel. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta, 2011.
- HOUSTON, Stan; DOLAN, Pat. Conceptualising Child and Family Support: The Contribution of Honneth’s Critical Theory of Recognition. *Children & Society*, v. 22, p. 458-469, 2008.
- HUERTA, Emilio José Acevedo. El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, n. 11, nov. 2010.
- KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. (versão digital)
- LOVATO, Antonio Sagrado; GOUVÊA, Tathyana. *Educação de alma brasileira*. Curitiba: Editora Appris, 2022.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; PUIG ROVIRA, Josep Maria; TRILLA BERNET, Jaume. Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, v. 15, p. 57-94, 2003.
- MATTA, Amanda Aliende; LOVATO, Antonio Sagrado. A concepção de Vigotski para a arte e sua contribuição para a educação intercultural. In: PEDERIVA, Patricia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. (org.). *Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

- MOURA, Abdalaziz de. *Princípios e fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável PEADS*. Glória do Goitá: SERTA, 2003.
- MOURA, Abdalaziz de. *Uma filosofia da educação do campo que faz a diferença para o campo*. Recife: Via Design Publicações, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi M. *O racismo e o negro no Brasil: questões para psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- QU, Guangbo; MA, Shaodi; LIU, Haixia; HAN, Tiantian; ZHANG, Huimei; DING, Xiuxiu; SUN, Liang; QIN, Qirong; CHEN, Mingchun; SUN, Yehuan. Positive childhood experiences can moderate the impact of adverse childhood experiences on adolescent depression and anxiety: Results from a cross-sectional survey. *Child Abuse & Neglect*, v. 125, 2022.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105511>.
- RANGEL, Marcos A. Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil (with F. Botelho and R. Madeira). *The American Economic Journal – Applied Economics*, p. 37-52, October 2015.
- RIQUENA, Adriana; POSSEBON, Alessandra; MATTA, Amanda Aliende; LOVATO, Antonio Sagrado (org.). *Educador transformador: relatos da experiência de intercâmbio de educadores do Educandário Humberto de Campos em escolas transformadoras*. Santana do Ipanema: SWA Instituto, 2021.
- SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.
- TRILLA BERNET, Jaume. *La idea de Ciudad Educadora y Escuela*. Cátedra de pedagogía: experiencias nacionales e internacionales sobre ciudades educadoras. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005.
- VANNUCHI, Maria Beatriz C. Carvalho. A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira. In: KON, Noemi M. *O racismo e o negro no Brasil: questões para psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

## Capítulo 8

### **Diversidade: a corporeidade do maculelê e suas influências sobre a aprendizagem da cultura afro nas escolas**

*Janaina Ramos de Lima Figueiredo  
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

Apesar de possuir fortes raízes culturais europeias em sua colonização, a cultura Africana sobreviveu à marginalização, ao racismo e ao preconceito instaurados através do período colonial brasileiro e se manifestou através da pluralidade de crenças, ritmos, danças e músicas que estão presentes no cotidiano da população brasileira.

No entanto, os brasileiros, em sua grande maioria, ao que tudo indica, parece que não se identificam com a cultura afro-brasileira e carecem de sua própria ancestralidade e suas raízes afro-brasileiras. Hoje, os Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tratam da história e raízes africanas na África e na Diáspora, contribuindo com perspectivas decoloniais e interculturais e mostram os desafios da diversidade, alertando para a questão sobre a realidade do quadro das desigualdades raciais e sociais no Brasil. Mas, como Cida Bento (2022, p. 8), acreditamos que é preciso “reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios”. A autora lembra que “relações de dominação de gênero, raça, classe, origem, entre outras guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados” (p. 15).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a inserção do Maculelê como componente de aprendizagem e identificação cultural nas escolas, possibilitando a expressão, bem como a compreensão das contribuições afro-brasileiras para a sociedade brasileira. Através da corporeidade, o Maculelê permite a manifestação e a valorização de aspectos existenciais, além dos culturais africanos remanescentes do período colonial e promove no ambiente escolar o acesso à culturalidade, à ancestralidade africana por meio de ritmos, gingas que recontam a história do povo africano. Além disso, é uma manifestação cultural afro-brasileira que combina elementos de dança e luta que contribui para a formação da identidade, da identificação e da representatividade negra na sociedade. De origem tipicamente brasileiro, criado por matrizes africanas e indígenas, promove ainda a aprendizagem de forma prática ao abordar aspectos culturais na sala de aula, e ao promover uma imagem positiva de sua ancestralidade africana, a inserção do Maculelê como componente

de aprendizagem e identificação cultural nas escolas, possibilita a expressão e a compreensão das contribuições afro-brasileiras para a sociedade brasileira. Assim, através do Maculelê e sua dança teatral que mistura luta tribal e ritmo por meio de atabaques e promove a corporeidade que aos alunos tem chance de dar significados às vivências de seus ancestrais e, por meio disso, compreende por meio da fantasia e a recordação de experiências de negros escravos acompanhados de um grande sentimento de pertencimento social que permite acesso à aprendizagem.

As discussões que se têm feito sobre no campo da educação mostram que a escola aparece como um importante espaço no qual também se desenvolve o processo de identidade negra, mas, “lamentavelmente, nem sempre ela é lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva” (Gomes, 2003, p. 167). A autora traz uma discussão a respeito do fato de que o entendimento desse contexto “revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo da educação” (p. 167). Vale a pena ressaltar que, no cotidiano das salas de aula, os saberes colonizados são historicamente reproduzidos, influenciam as práticas pedagógicas e orientam o olhar docente.

Atualmente, o Brasil se estabeleceu como um país constituído por uma população diversa tanto etnicamente, quanto culturalmente por meio dos movimentos migratórios experienciados pelo país ao longo de sua história colonial. Pouco realmente se sabe sobre a história dos povos africanos responsáveis pela herança cultural e histórica do país presentes cotidianamente na vida dos brasileiros.

Nesse sentido, é necessário apresentar a importância e a valorização das contribuições africanas para o processo de formação do brasileiro logo nos primeiros anos da vida escolar, e ao fazer isso, reconhecer e compreender os saberes multiétnicos da própria historicidade marcada por diversidade culinária, musical, folclórica, populacional, religiosa e cultural por meio da reflexão.

Apesar de possuir fortes raízes culturais europeias em sua colonização, o Brasil possui uma pluralidade de crenças, ritmos, danças e músicas, algumas mais dominantes que as outras, mas que se fazem presentes diariamente nas vidas de sua população. Segundo Keik (2015, p. 12), o “Brasil tem a maior população de origem africana fora da África e, por isso, a cultura desse continente exerce grande influência, principalmente na região nordeste do Brasil”. A cultura africana sobreviveu por intermédio da expressão cultural informal das populações afro-brasileiras que, apesar de ter perdido traços característicos africanos, não foi completamente apagada, mas sim, remodelada. Em meio ao sofrimento e as dificuldades de se estabelecer como cidadãos logo após o período colonial, os negros se desenvolveram à margem da sociedade em suas formas de expressão social, cultural e individual. Várias manifestações da cultura brasileira são baseadas em danças e expressões derivadas da cultura africana como, por exemplo, as manifestações popularmente conhecidas como afoxé, samba, maculelê, reggae, capoeira, axé baiano, tambor de crioula, maracatu, tango e bumba (Keik, 2015, p. 14).

Como objeto de estudo desta pesquisa bibliográfica, tomamos o Maculelê como tipo de dança brasileira que tem em suas qualidades a possibilidade da expressão artística corporal, por permitir a manifestação de aspectos existenciais e culturais da sociedade, e conhecer mais sobre a culturalidade africana através de seus ritmos e gingas. “O corpo é mais do que um conjunto constituído de músculos e ossos: nele estão marcados signos sociais que expressam a cultura de um povo” (Keik, 2015, p. 13). Uma verdadeira expressão do corpo humano em contato com o seu ambiente que pode ser trabalhada por meio de cantigas de roda, danças e jogos. O Maculelê, ritmo

teatral dançante se baseia em movimentos de luta entre uma tribo rival e um guerreiro remanescente da população africana chamada Maculelê. Originalmente as danças africanas eram utilizadas para contar histórias aos mais jovens por meio de movimentos rítmicos de forma coletiva para que os indivíduos aprendessem através de seu corpo e de seu trabalho a reconhecerem o outro como parte do grupo.

As origens da lenda deste herói que lutou sozinho contra os inimigos de sua tribo, utilizando-se apenas de dois bastões não são claras, pois foi passada ao longo de gerações através da tradição oral e representativa. Mas dependendo da literatura, partilham influências culturais africanas e indígenas. Caracteriza-se pelo bailado de seus participantes — um misto de dança marcial com jogo de bastões (grimas), em que os mesmos desferem e aparam golpes, e cânticos ao som de tambores nas festas de Nossa Senhora da Purificação, na cidade de Santo Amaro, localizada no estado da Bahia.

Enfim, a inclusão de propostas curriculares voltadas para o ensino da cultura africana para os brasileiros proporciona a naturalização de manifestações como o Maculelê. Tal inserção permite aos alunos explorarem elementos musicais, rítmicos e reconhecer sua própria corporeidade. Em tal ocasião o aluno pode ser e sentir-se acolhido frente a sua própria individualidade e às diferenças existentes em relação aos seus colegas. Fazendo assim, a escola poderá se tornar um ambiente de respeito e incentivo à corporeidade, estética, religião, cultura, gênero, raça e etnia para crianças de diversas origens étnico-raciais e, ao promover um ambiente saudável de expressão cultural, permite aos alunos tomarem conhecimento de suas histórias, sua culturalidade e sua importância histórica (Keik, 2015, p. 13).

### **Culturalidade africana: relevância escolar no processo de identificação e socialização de afrodescendentes**

A história dos negros no Brasil é marcada por lutas em busca de reconhecimento e liberdade de uma população escravizada por um povo que se julgava superior ao demais, para tanto, os brancos se embasavam em preceitos religiosos, disseminando a crueldade em nome de Deus.

Assim, por mais de 300 anos, os povos negros foram destinados à escravidão, sendo tratados de forma desumana, capturados como animais, contra a suas vontades e privados de todos os seus direitos e garantias fundamentais, ferindo suas dignidades enquanto seres humanos. Neste período, compreende-se o povo negro como uma raça inferior por ter uma cor e uma cultura diferente da europeia, por isso, os portugueses realizaram a travessia marítima dos povos negros de várias etnias da África (Milan; Soerensen, 2011).

Apesar de todo sofrimento vivido pelas populações negras da sociedade brasileira, é inegável a importância da cultura africana para a formação cultural do Brasil. Ana Maria São José (2005), apoiada nos estudos feitos por Stuart Hall (1999) sobre “A identidade cultural na pós-modernidade”, lembra que a cultura existente no Brasil é representada tanto pelo povo através de realizações e suas compreensões, como a simbologia e a representatividade que norteiam, orientam e permeiam a formação da cultura popular brasileira.

O Brasil possui uma grande representatividade cultural de origem africana, porque cada aspecto de sua cultura, de alguma forma, possui contribuição africana. A música, a dança, a culinária e as diversas palavras da língua portuguesa, bem como os costumes, embora de todo esse contexto

histórico, os negros africanos trazidos para o Brasil de diversas etnias construíram uma miscigenação desses vários grupos formando uma das bases da cultura popular brasileira, principalmente na dança e na música, formando umas das culturas mais conhecida pelo mundo. Segundo São José (2005, p. 14),

Os estudos culturais forneceram subsídios para a compreensão da cultura brasileira enquanto construção híbrida. A etnocenologia contribuiu com a noção de espetacularidade que traduz esta prática extracotidiana dos comportamentos espetaculares que mantêm a tradição e a resistência cultural.

Com cerca de cinco milhões de africanos trazidos ao Brasil durante o período colonial, o núcleo social brasileiro herdou uma contribuição cultural e populacional por mais que a expressão dessas contribuições seja tratada muitas vezes como algo negativo. Ao longo de gerações, iniciativas foram tomadas para legitimar a cultura africana como parte da própria cultura brasileira. No entanto, “apesar da influência marcante da cultura de matriz europeia por força da colonização ibérica em nosso país, a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas indígena e africana” (Fernandes, 2005, p. 379).

Em verdade, o Brasil possui uma fundamentação sócio-histórica muito forte e diversificada, uma nação pluriétnica que em cada uma de suas regiões possui costumes, culturas, crenças e realidades completamente distintas. Entretanto, o Brasil ainda não conseguiu se distanciar do tradicionalismo presente nas práticas coloniais. O exemplo em questão remete à forma como a história do Brasil é contada para as novas gerações quando são reconhecidos apenas os movimentos históricos e indivíduos, em sua grande maioria, brancos. As contribuições das populações africanas e tribos indígenas ainda são desprezadas e tratadas de forma pejorativa. Conforme Fernandes (2005, p. 360):

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização.

O papel dos colonizadores foi importante para o desenvolvimento do país e é tratado pelos livros de história como algo glorioso. No entanto, ignora-se completamente a História do Brasil antes de seu processo de colonização. Ignora-se, também, o sangue derramado dos povos indígenas que nele já se encontravam e das populações africanas arrancadas à força de seu continente.

De acordo com Milan e Soerensen (2011, p. 4):

Com a abolição da escravatura, os representantes do país mandaram queimar todos os documentos relacionados à mancha vergonhosa do tráfico escravo acreditando que poderiam eliminar esse fragmento da história brasileira.

Toda a participação na construção da história, dos monumentos, das culturas e dos costumes brasileiros passou pelas mãos dos trabalhadores negros que deram suas vidas enquanto enriqueciam seus senhores, na produção das riquezas nacionais em diferentes momentos históricos. Atualmente, percebe-se que pouco se trabalha a valorização e o reconhecimento do esforço, da luta e do sofrimento dos povos africanos. Conforme Fernandes (2005, p. 380):

Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma “cultura superior e civilizada”.

Nesse sentido, o Sistema Educacional Brasileiro se apresenta como deficitário no que se refere à valorização da diversidade étnico-cultural. A maioria das crianças e jovens segue desinformada e insensível para a realidade do país no que se refere aos: massacres, escravidões racismo, preconceito e desigualdades. Como explicar às crianças de estratos sociais mais pobres — em sua grande maioria constituída de negros e mestiços, que há poucas décadas eles não tinham o direito de permanecer do mesmo ambiente que seus colegas brancos, tampouco terem acesso a mesma educação? Ao não responder a tal questionamento, professores têm se tornado coniventes diante de situações cotidianas e tem contribuído para a reprodução de desigualdades, comportamentos e ações que potencializam o preconceito racial, bem como influenciam negativamente na construção da identidade dessas crianças e jovens (Keik, 2015, p. 29).

É por esse ângulo que se tornou fundamental a inclusão da História da Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, essencial para o reconhecimento das bases nas quais o Brasil se fundamenta no sentido de combater o preconceito e a discriminação em sua grande maioria quando se trata da cultura africana.

De acordo com Fernandes (2005, p. 381),

A partir do final dos anos 70 do século XX, novos atores sociais na cena política, protagonizados pelos movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero e à etnia, passaram a reivindicar uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania. Entre esses movimentos sociais, podemos indicar o movimento indigenista, que reivindica, do governo, a demarcação das terras indígenas e o direito à sua própria cultura, e os movimentos de consciência negra, que lutam, em todo o país, contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença, pautada no estudo e valorização de aspectos da cultura afro-brasileira.

A Lei nº. 10.639, de nove de janeiro de 2003 (Brasil, 2004a, 2004b, 2003), sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi responsável pela abertura definitiva e obrigatória para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de nível fundamental e médio. Posteriormente, foi inserido na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, dispostas no Parecer do Conselho CNE/CP nº. 003/2004 e CNE/CP resolução nº 1/2004 (Keik, 2015, p. 27).

Como lembra Petronilha Silva (2010, p. 19), o Parecer do Conselho CNE/CP nº. 003/2004 “busca, entre outros objetivos, promover convivência, colaboração, negociação de desejos, interesses, metas, busca de objetivos comuns”. Contudo, o compromisso da escola e dos/as educadores/as, como cidadãos e cidadãs, exigem muito mais, como por exemplo, um posicionamento claro, atitudes, estilos de aprendizagem, atenção à diversidade, comprometimento social, competência técnica e didático-pedagógica. Para Silva (2010, p. 39),

Tanto a Lei n. 10.639/2003, quanto a Lei n. 11.4665/2008, que determinam a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas

brasileiras, propõem novos percursos para a sociedade democrática. Exigem medidas para a superação de preconceitos contra negros e indígenas, como também contra outros marginalizados pela sociedade, entre eles, ciganos, caiçaras, carvoeiros, empobrecidos, homossexuais, idosos, deficientes. Finalmente, exigem redimensionamento de critérios para avaliar a qualidade da educação oferecida, da excelência acadêmica produzida, assim como das condições materiais, financeiras, técnicas, humanas para atingi-las.

O ensino adequado do pertencimento dessa cultura no Brasil permite o desenvolvimento de valores essenciais para a formação da cidadania e da identidade do brasileiro, uma vez que sua grande maioria apresente preconceitos e estereótipos pela falta de conhecimento, além da falta do contato com suas próprias origens afrodescendentes. A inclusão da cultura afro-brasileira representa um resgate da importância que essa população tem para com o Brasil e, por meio de seu esforço, consolidou iniciativas que têm como objetivo o combate à desigualdade em diversos níveis: cultural, econômico, étnico e social. Tal inclusão foi responsável também pela promoção do desejo individual das populações afro-brasileiras a se manifestar pela valorização de suas características identitárias africanas, segundo perspectiva cultural própria da comunidade escolar.

Apesar de não conseguir atingir toda a população, mudanças socioeconômicas e socioculturais foram possíveis. Algumas das inúmeras barreiras foram quebradas, tornando possível, em algumas situações, estabelecer ambientes onde crianças e jovens, negros, brancos ou mestiços puderam aprender sobre suas culturas de origem, associando-as com sua identidade. Segundo Fernandes (2005, p. 379):

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços.

Ao possibilitar o conhecimento da história africana, do negro, do seu sofrimento, de sua cultura, de sua música, de seu ritmo, de sua crença e seus costumes, bem como as suas conquistas no Brasil é que a população brasileira se libertará dos preconceitos e os estereótipos ligados à sua própria cultura (que também é uma cultura afrodescendente).

Na introdução do documento *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, Eliane Cavalleiro (2006) reconhece que: “É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento da diversidade, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito”. Do mesmo modo, a autora traz algumas provocações chamando atenção da escola e de seus professores para a importância do cotidiano escolar e a escola como espaço de fazer coletivo precisa tomar decisões a favor da criação de uma educação antirracista. Assim, toma como exemplo as questões do currículo, da interdisciplinaridade, de dar igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática, de trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades, respeito à diversidade. Por fim, deixa evidente em suas considerações que a educação escolar corresponde a um espaço, sociocultural, portanto, plural.

Segundo Fernandes (2005, p. 382-383):

[...] o estudo da *Pluralidade Cultural*. Segundo o Documento do MEC a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Ainda existe um longo caminho a ser trilhado para que as escolas tenham instrumentos necessários para afirmação da cultura afro-brasileira de forma efetiva. Este mesmo caminho de reconhecimento da cultura afro-brasileira e das próprias identidades precisa ser trilhado pela população brasileira de modo a se permitir e admitir como seres dotados de uma identidade multicultural remanescente de um país diversificado. Principalmente devido à motivação e o esforço de Movimentos Negros se promoveram à desconstrução deste ideal ilusório de sociedade, baseando-se na realidade da qual a população negra partilhava cotidianamente através da discriminação racial, o preconceito e a individualização do racismo, disseminado em diversos aspectos da sociedade que sustentavam a sua reprodução no dia a dia, por meio de visões e distorções negativas em face de uma população negra e suas formas de expressão.

Atualmente, muitos se encontram em uma busca pelo reencontro das origens africanas. Os próprios brasileiros, em suas mais variadas origens, etnias, raças e crenças buscam se reencontrar e se redescobrir através do contato com a África contemporânea, e com o seu povo, para buscar fontes culturais dessa cultura pluriétnica e multicultural, que há muito tempo foi diluída e se tornou cada vez mais distante dos brasileiros, mas que é parte do cotidiano para muitos afrodescendentes e afro-brasileiros que sobreviveram às investidas dos colonizadores e foram privados de seu país de origem.

A constante mistura, evolução e reinterpretação presente no cotidiano dos brasileiros, por meio dos estilos musicais e das danças urbanas, constituíram uma nova gama de composições rítmicas que promoveram a valorização e a expressividade da cultura negra através do meio artístico. Traços característicos da cultura afro-brasileira que se encontram diluídos e embranquecidos na sociedade brasileira tornaram difícil o reconhecimento verdadeiro e a valorização das qualidades da própria consciência e identidade negra. Os diversos movimentos sociais que buscavam conquistar o espaço do negro na sociedade brasileira para retomar suas características africanas têm levantado constantemente questões pertinentes ao descaso e a desvalorização dos traços africanos presentes no cotidiano do brasileiro.

O resgate da história da comunidade negra não interessa apenas aos afro-brasileiros, mas também a toda população brasileira que descende com toda certeza dos negros que vieram do continente africano e contribuíram de maneira crucial na construção da história desse país com aspectos históricos relevantes que merecem ser contada em livros acessíveis a toda sociedade brasileira que desconhecem a própria história da sua nação.

A cultura brasileira está longe de abandonar suas ramificações africanas e afro-brasileiras que foram introduzidas na cultura ao longo de gerações de negros que trouxeram em sua bagagem diferentes traços de sistemas étnicos que formaram os afro-brasileiros que sustentam a identidade do negro. Mesmo atualmente, ao passo que desenvolveu uma própria identidade brasileira, distancia-se de sua identidade originária e abraça a própria diversidade cultural presente no país, através de sua expressividade.

## Maculelê: origens e aplicabilidade no ambiente escolar

Vários povos de tribos africanas desembarcaram no Brasil, entre os séculos XVI ao XIX, para trabalharem de forma escravizada, conseqüentemente, trouxeram com eles uma vasta bagagem cultural diversificada pela mistura de várias sociedades oriundas de países da África. Em um universo de tipos diferenciados de danças originárias da cultura africana que contribuiu então para formação da identidade cultural do povo brasileiro como na dança, música e no artesanato.

Conforme Barroso (1988, p. 9),

Diversos grupos étnicos ou “nações”, com culturas também distintas, foram trazidos para o Brasil. A Guiné e o Sudão, ao norte da linha do Equador, o Congo e Angola, no centro e sudoeste da África, e a região de Moçambique, na costa oriental, foram as principais áreas fornecedoras. Das duas primeiras vieram, entre outros, os afantis, axantis, jejes, peuls, hauçás (muçulmanos, chamados malês na Bahia) e os nagôs ou iorubás. Estes últimos tinham uma grande influência política, cultural e religiosa em ampla área sudanesa. Eram de cultura banto os negros provenientes do Congo e de Angola — os cabindas, caçanjes, muxicongos, monjolos, rebolos —, assim como os de Moçambique.

O escravismo era um sistema de trabalho no qual a pessoa se transformava em propriedade de outro, na época dos senhores de fazenda. “O escravismo foi a principal forma de utilização do trabalho e esteve na base da organização da sociedade brasileira durante mais de trezentos anos” (Souza, 2008, p. 81). Nesse sistema, como sendo propriedade, ele [o escravo] podia ser vendido, trocado, emprestado como um bem material, dessa forma ele não tinha nenhum direito legalmente, no entanto podia sofrer os mais variados tipos de castigos físicos pensados pelo ser humano de um jeito cruel ao extremo que muitas vezes não suportavam as práticas de castigo e vinham a falecer.

Essa forma de tratamento se iniciava desde as capturas do negro no seu país de origem e dentro do transporte, como foi retratado muito bem por Castro Alves no seu poema “Navio Negreiro” (1868), para denunciar a cruel travessia que os negros eram submetidos. Ao aportarem, eles eram comercializados e vendidos aos senhores de fazendas para trabalhar nas plantações de cana de açúcar, algodão entre outras. Conforme Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 43),

[...] os trouxeram para trabalhar e servir nas grandes plantações e nas cidades, mas eles e seus descendentes fizeram muito mais do que plantar, explorar as minas e produzir riquezas materiais. Os africanos para aqui trazidos como escravos tiveram um papel civilizador, foram elementos ativos, criadores, visto que transmitiram à sociedade, em formação, elementos valiosos da sua cultura. Muitas das práticas da criação de gado eram de origem africana. A mineração do ferro no Brasil foi aprendida dos africanos. Com eles a língua portuguesa não apenas incorporou novas palavras, como ganhou maior espontaneidade e leveza. Enfim, podemos afirmar que o tráfico fora feito para escravizar os africanos, mas terminou também africanizando o Brasil.

A abolição da escravidão no Brasil, além da liberdade, concedeu ao povo negro, nada mais, nada menos, que praticamente só conhecia uma única vida: a de servir. O que fazer com uma liberdade maquiada que no fundo revela que você continua sendo uma pessoa diferente, inferior sem direitos e oportunidades.

Os negros foram libertos sem propostas de empregos regularizados, sem oportunidades educacionais, sem direito à saúde, à moradia, sem serem, principalmente, inseridos na sociedade brasileira da época de forma justa, coerente, civilizada e solidária.

Com o passar dos anos o povo negro foi migrando ainda mais do campo para cidade aumentando o contingente populacional criando assim o que conhecemos por “favelas”, pois como não tinham direito à moradia, tiveram de criar suas próprias habitações através do que havia disponível ao seu alcance naquela situação de precariedade.

Por todos esses apontamentos históricos do Negro e da sua origem afro-brasileira, vindos de seu país de origem para as nossas terras brasileiras, e sendo tratados meramente como uma mercadoria para atuar como mão de obra nas diversas plantações da época do Brasil colonial, é que essa conjectura reflete até os dias atuais, sempre travando uma eterna batalha contra a discriminação racial e desvalorização do negro e em muitos casos de uma forma velada pela sociedade atual.

Neves (2002, p. 16) afirma que “[...] a forma que como o negro foi trazido para este país e a utilização de sua força de trabalho como mão-de-obra escrava determinaram as relações socioeconômicas até hoje existentes”. Na tentativa tornar o povo brasileiro uma mistura de raças, passou a ser algo praticado ao longo da história de colonização do território com o objetivo de criar uma noção ilusória de que a população brasileira era uma só, uma sociedade sem preconceitos e pluriétnica, uma democracia racial e igualitária. Por trás da nobre democracia racial ficou evidente que, com a miscigenação da população brasileira, seria possível embranquecer física e culturalmente toda a população brasileira.

Essa página da história do Brasil Colônia não pôde ser apagada nem mesmo com a grandiosa contribuição dos negros para formação da cultura popular brasileira em todos os aspectos: a dança, a música entre outros. São raríssimas exceções da nossa cultura que não apresentem sinais da cultura africana.

Nesse sentido, Barroso (1988, p. 12) destaca que:

[...] a presença do negro na sociedade escravista brasileira não pode ser medida apenas pela influência na criação de hábitos e pela participação no trabalho e na formação da cultura nacional, mas também por sua atuação cotidiana no processo penoso e difícil de conquista da liberdade e de recuperação de sua identidade.

Joenir Antônio Millan e Claudiana Soerensen (2011, p. 4), procurando contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre *A dança negra/afro-brasileira como fator educacional*, tecem comentários sobre “As danças de raízes africanas e o valor do negro no Brasil” e citam Luis Ellmerich (1987, p. 116) para enfatizar que “[...] a partir de 1538 vieram às primeiras levadas de negros africanos, e é justamente na dança que a contribuição do africano é de maior importância”.

A formação da identidade do povo brasileiro carece de representatividade negra. Inúmeras formas de expressão cultural africana são possíveis por meio do estudo e reprodução das vivências por meio das danças e músicas de raízes africanas no âmbito escolar. A dança na cultura africana sempre teve em sua fundamentação a socialização e religiosidade de seu povo. Durante a escravidão, foi possível manter esse contato cultural às escondidas através da união do povo africano, e o resultado da união desse povo foi uma gama de variações de danças, ritmos, cantos e batuques, que significaram as suas vivências por meio da transmissão oral e corporal de sua cultura.

As danças para o povo negro sempre apresentaram uma importância maior que entretenimento, as danças sempre exerciam uma função sociocultural e religiosa inserida no meio destas manifestações artísticas e era a única forma que eles encontravam para manter viva a sua individualidade expostos a um cenário de escravidão extrema. Por intermédio da expressão cultural e a união foi possível a sobrevivência da raça.

Segundo Sodré (2015, p. 7-8):

A criouliização ou mestiçamento dos costumes tornou menos ostensivos os batuques, obrigando os negros a novas táticas de preservação e de continuidade de suas manifestações culturais. Os batuques modificavam-se, ora para incorporarem às festas populares de origem branca, ora para se adaptarem à vida urbana. As músicas e as danças africanas transformaram-se, perdendo alguns elementos e adquirindo outros, em função do ambiente social. Deste modo, na segunda meta do século XIX, começaram aparecer no Rio de Janeiro, sede da corte imperial, os traços de uma música urbana brasileira – a modinha, o maxixe, lundu e o samba.

O reconhecimento e a valorização da participação da cultura afrodescendente e afro-brasileira, através da dança e da música na construção da cultura nacional, é algo necessário para identificar o aluno com sua própria linguagem corporal, verbal e não verbal. Isso possibilitará a expressão e a participação do indivíduo como integrante da própria cultura brasileira por meio do reconhecimento cultural afro-brasileiro, como parte constituinte da culturalidade brasileira.

Segundo os autores Milan e Soerensen (2011, p. 3),

As danças africanas no Brasil começaram a ser contadas e dançadas pelos batuques, um termo usado pelos portugueses para os ritmos e danças dos africanos, que, por sua extensão, designa certas danças afro-brasileiras e era também denominação genérica para os cultos afroreligiosos.

Ao valorizar as próprias raízes afro-brasileiras, a sociedade torna possível diversas formas de identificação e pertencimento social aos alunos. Outro benefício está na promoção da aprendizagem de forma prática e relacionada à nossa história, que ocorre através da expressão cultural, sendo possível se reconhecer. Ao abordar aspectos culturais nas salas de aula, os alunos negros e mestiços passam a adentrar verdadeiramente no processo educacional, em que a história de seus antepassados e a sua própria história passam a ter importância e são reconhecidas, promovendo o sentimento de representatividade no ambiente escolar. Assim, segundo Borba e Hrisch (2014, p. 406),

A dança percussiva Maculelê tem como marcação rítmica o atabaque soando um ritmo de quatro tempos. Todos os participantes, em roda, empunham dois bastões cada, percutindo um contra o outro nos dois primeiros tempos, fazendo assim uma marcação constante juntamente com o atabaque e juntamente com uma letra e melodia cantada por todos. Dois jogadores se dispõem ao centro da roda marcando os quatro tempos com paços ritmados. O primeiro tempo é marcado, também, percutindo seus próprios bastões um contra o outro e o segundo tempo percutindo os bastões das mãos direitas de cada jogador um contra o do outro jogador. Os tempos 3 e 4 são livres para improvisos, que variam de dobramentos do ritmo, saltos, passos, e o que o jogador se dispôr a fazer.

O Maculelê é uma dança de características predominantemente masculinas por sua força e carga dramática. Nela, misturam-se momentos de embates, dançantes, joguete de bastões e acrobacias em

uma roda. Os participantes entoam canções que contam a história do povo africano, acompanhados de um ritmo por atabaques. As origens das danças de matriz africana se tornaram cada vez mais desconhecidas devido o seu caráter de transmissão oral, bem como pela necessidade de adaptação cultural para adotar segmentos culturais brasileiros, indígenas e africanos. Descaracterizou-se a pureza negra afrodescendente pela adoção da diversidade cultural de seus participantes, em que “Os corpos que hoje dançam essa expressão popular recordam esse momento de experiência ou até mesmo de fantasia dessa ancestralidade que compõe nossa história” (Sales, 2015, p. 74).

Interligar o ensino tradicional à vivência cultural africana e afro-brasileira se faz necessário para que as populações minoritárias no Brasil tenham condições de buscar o seu espaço frente à sala de aula e à sociedade, para a valorização do processo de afirmação da cultura brasileira no contexto educacional. Nesse sentido “[...] a dança do Maculelê como mais um instrumento na pedagogia do aprendizado do corpo cênico, e assim confluindo para nossos processos de construção de saberes para a cena na atualidade” (Sales, 2015, p. 78). Na falta de conteúdos que signifiquem suas histórias e suas identidades, o negro, no Brasil, carece de representatividade e busca em identificações físicas e culturais que muitas vezes são problemáticas para a sua autoafirmação, pois o mesmo se sente rejeitado ao não ser integrado à sociedade, acabando por prejudicar sua identidade em construção.

A expressão corporal, por meio da dança africana, possui uma carga ancestral muito forte e muito rica. Ela remete às tradições e às vivências transmitidas pelo povo africano através dos tempos. É demonstrada de forma prática e palpável para seus descendentes, suas origens, seus significados e simbolismos por meio de movimentos, gestos, práticas, performances, cerimônias, ritos, cantigas e celebrações (Valente; Martins, 2013, p. 2). De acordo com Sales (2015, p. 97) “No ato de dançar, configuram-se e se reconfiguram as relações ‘corpo e mundo’ que dialogam e se reconstruem constantemente em processos de organização de saberes”.

O processo de formação da identidade do povo afro-brasileiro passou por diversas modificações, assim como suas formas de expressões por meio da dança e ritmos que, em um primeiro momento lembravam mais os traços culturais remanescentes da oralidade africana em suas origens ritualísticas religiosas até o momento em que se readaptaram as dificuldades de aceitação do povo brasileiro forçando-os a adotar traços culturais brasileiros, de forma a conter a repressão racista e preconceituosa da sociedade em relação à expressão puramente africana. “Dançar é compartilhar, é encontrar consigo, envolver-se com o outro e, ao mesmo tempo, com o mundo e suas constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e científicas que permeiam a sociedade” (Milan; Soerensen, 2011, p. 11).

No entanto, a corporeidade dentro do ambiente escolar muitas vezes não é valorizada o suficiente, pois se desconsidera que o corpo é a totalidade da expressão histórica, cultural, social e a herança genética da historicidade do povo. Tal desconsideração acaba por tornar o sistema educacional cada vez mais exclusivo e pouco democrático para com seus discentes descendentes de africanos e índios (Pinto; Macamo; Azevedo, 2013, p. 5371).

A corporeidade das danças de matrizes africanas dentro das escolas possibilita para o aprendizado, elementos que aproximam os alunos do universo do qual ele também partilha características, ancestralidades e saberes. Ocorre que a África está presente em suas vidas e permite o preenchimento identitário de signos e singularidades para os alunos ao brincarem utilizando a vivência de seus antepassados e em seu ambiente social (Sales, 2015, p. 27).

Entender que a história dos negros é importante é um dos primeiros passos para desconstruir uma educação baseada estruturalmente no preconceito racial. Neste aspecto, alguns segmentos da sociedade brasileira já consideram a essencialidade desta questão, para a construção e a responsabilização em uma sociedade democraticamente seja efetiva, renovando a qualidade social na educação brasileira, que é a base para quebrar barreiras. Compreendemos arduamente que esta base estrutural faz parte do ser humano já que, é derivado de uma identidade sociocultural das sociedades espalhadas pelo mundo, e não é exclusividade da estrutura social brasileira. Isso não quer dizer que devemos aceitar sem questionar.

O papel da escola nesse sentido é fundamental para a readequação da identidade dos alunos e ajudá-los a entrar em contato com suas identidades, promovendo uma imagem positiva de sua ancestralidade africana por meio de sua cultura e sua resistência, distanciando-se a imagem negativa referente aos massacres, à miséria, à fome e à desigualdade instauradas pelo processo de exploração e escravização, promovendo um olhar sob as riquezas presentes na África e na cultura remanescente (Pinto; Macamo; Azevedo, 2013, p. 5372). Ao se evidenciar tais importâncias para os alunos através de danças como o Maculelê, a experiência de Valente e Martins (2013, p. 2) nos diz que:

Trabalhar com tal ritmo foi de fato algo contagiante, afinal de contas, o interesse transmitido pelas crianças foi algo instantâneo, já que se tratava de um ritmo semelhante ao som da capoeira, conquistando desta forma, não só as meninas como também os meninos. O ritmo Maculelê é uma dança vigorosa, que transmite a força guerreira do espírito de energia encontrado em cada um que se dedicava a movimentar-se.

O surgimento da prática do Maculelê remete aos canaviais do Recôncavo Baiano, no município de Santo Amaro. Um estilo de dança de comemoração festiva tendo como característica a representação da força e influência da população de origem africana. Com a principal função de resguardar um passado de expressões de cultura negra no Brasil, incorporou elementos culturais brasileiros, indígenas e africanos em sua composição. É uma dança que conta uma lenda de um guerreiro em defesa de sua tribo e de sua cultura como também a valorização dessa origem permite demonstrar a força do povo africano aos seus descendentes, onde geralmente os dançarinos são homens vestidos e adornados por sacas, saiotos, palha, pinturas tribais e o corpo à mostra revelando a força, ancestralidade e espiritualidade ao serem entoados orixás de boa colheita e alegria (Valente; Martins, 2013).

O Maculelê permite também expor a luta do povo africano ao utilizar o seu próprio corpo como forma de expressão de fuga e comunicação diante o período colonial. Assim como evidenciado por Leopoldino e Chagas (2012, p. 3),

Pode-se dizer que as danças são formas de comunicação que utilizam a linguagem corporal para expressar ideias, sentimentos e emoções por meios de gestos corporais, onde as mensagens podem se potencializadas de outras formas de comunicação, como a linguagem musical e a linguagem falada.

É preciso incentivar ambientes escolares e professores que promoverem o enfrentamento de preconceitos e racismos: para o desenvolvimento pleno da educação infantil; para que o processo identitário dessas crianças não sofra com a discriminação enraizada na sociedade brasileira; para que

esse sentimento de pertencimento possa modificar a estrutura social através das novas gerações que enxergam sua diversidade como forma de superação ao preconceito e a discriminação. Nesse sentido, é mais do que necessário proporcionar aos alunos questionamentos a respeito das consequências do processo de escravidão, do preconceito e das injustiças vivenciadas diariamente por eles mesmos, permitindo que o indivíduo se aproprie efetivamente de sua cidadania a fim de, segundo Sales (2015, p. 183):

Assim, vivenciar espontaneamente, dançando a técnica antes experimentada e compreendida, constituirá nos sujeitos reflexões dos referenciais existentes do seu “eu” em busca de confluências e elaborações de formas estéticas proporcionadas pelas novas descobertas, gerando, assim, significados dos fenômenos apreendidos.

Portanto, “é tarefa da escola, introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica” (Leopoldino; Chagas, 2012, p. 3). E, para isso, são necessários projetos que busquem a valorização e a humanização da diversidade étnico-racial. A expressão artística do Maculelê transmite exatamente a valorização e o reconhecimento por meio da recriação e experimentação do momento escravo e/ou índio através do próprio corpo ao relembrar os antepassados por meio da fantasia e a historicidade dos atos heroicos de Maculelê que foram transmitidos para além de seu tempo, mas que ao mesmo tempo, transmite conteúdos atuais sobre a luta do povo afro-brasileiro por seu espaço nos dias atuais. Os autores lembram que o mote central do Maculelê é a luta do povo negro em busca da liberdade e, para isso, usavam danças com bastões e ritmos como forma de expressão das linguagens africanas, das africanidades, através do brincante maculelê, que se manifestava com fantasias e recordação de experiências vividas pelos seus antepassados. Portanto, esse é um conjunto de saberes e vivências relacionadas ao Maculelê, guardado na memória dos que insistiam em mantê-lo lembrado. É importante destacar que,

para entender o corpo brincante é necessário perceber como o movimento se organiza no corpo, seus acionamentos, os processos de significação que envolve histórias de vida, as relações com a vida cotidiana, a interação entre os sujeitos e contato com o maculelê, e as aprendizagens feitas naquele ambiente (Leopoldo; Chagas, 2012, p. 4).

E, para isso, são necessários projetos que busquem a valorização e a humanização da diversidade étnico-racial. A expressão artística do Maculelê transmite exatamente a valorização e o reconhecimento por meio da recriação e experimentação do momento escravo e/ou índio através do próprio corpo ao relembrar os antepassados por meio da fantasia e a historicidade dos atos heroicos de Maculelê que foram transmitidos para além de seu tempo, mas que ao mesmo tempo, transmite conteúdos atuais sobre a luta do povo afro-brasileiro por seu espaço nos dias atuais (Leopoldino, Chagas, 2012, p. 4).

Faz-se necessária a compreensão das realidades sociais apresentadas pelos alunos em sala de aula, visto que são reflexo das relações contemporâneas. E com a aproximação das danças afro-brasileiras do ambiente escolar pedagógico é possível construir saberes próprios do aluno que condizem com suas realidades. Assim, não se sentirá mais inferiorizado e sem representatividade frente ao ambiente escolar e seu contexto social. Por meio de sua própria subjetividade, estará mais apto a interpretar novas experiências de maneira natural e em contato com diversas culturas ao longo de sua vida de forma respeitosa e harmoniosa, constituindo a formação de novos saberes em sua historicidade.

Ao longo das gerações africanas que se estabeleceram no Brasil, o negro escravizado, inicialmente, foi forçado a buscar formas de sobreviver às adversidades ao preconceito e ao racismo enraizados na sociedade brasileira. Mas, em um segundo momento, além de sobreviver, ele precisou se reencontrar e através de seus semelhantes buscou por meio da cultura, da dança, música, religião, entrar em contato com suas características e a sua ancestralidade há muito tempo perdida. O resultado do desejo de se reencontrar foi o desdobramento de diversidades e expressões artísticas, musicais, culturais, linguísticas, religiosas e de costumes do povo brasileiro. Estas diversidades foram e são muito importantes para o processo de identificação não somente de negros, mas de indivíduos mestiços que partilham da historicidade e da ancestralidade do povo africano.

Nesse sentido, o ambiente escolar possui o papel de possibilitar o aflorar das individualidades de seus alunos por meio do acesso igualitário a cultura e as suas manifestações. Para que isto ocorra realmente, é necessário que os agentes responsáveis pela educação estejam dispostos e capacitados, de forma contínua, a enfrentarem a situação do preconceito, do racismo e das desigualdades experienciadas no ambiente escolar.

Através do Maculelê e sua dança teatral, que mistura luta tribal e ritmo por meio de atabaques, há a promoção da corporeidade. Nesta representação artística, os alunos têm chance de dar significados às vivências de seus ancestrais, compreender por meio da fantasia e da recordação as experiências dos negros escravos, acompanhados do sentimento de pertencimento social que permite acesso à aprendizagem. A dança africana possui uma vasta riqueza cultural que apresenta aos alunos as tradições e as vivências transmitidas pelo seu povo através dos tempos, que tornam palpáveis as origens, os significados e os simbolismos representados nos movimentos, gestos, performances, cerimônias, ritos, cantigas e celebrações que se disseminaram na sociedade ao longo de gerações.

No entanto, conclui-se que corporeidade dentro do ambiente escolar acaba por não ter o seu papel reconhecido enquanto forma de aprendizagem, pois se desconsidera o corpo como forma totalidade da expressão cultural. Isto acaba por tornar o sistema educacional atual excludente e pouco democrático ao desconsiderar as diversas formas de expressão afro-brasileiras, que se utiliza da corporeidade como forma de transmissão de conhecimento e construção de subjetividades.

Por fim, ainda existe um longo caminho para que as escolas tenham instrumentos necessários para reafirmar a cultura afro-brasileira e torná-la parte da sociedade livre de preconceito e racismo, relacionando-a à vivência subjetiva de seus alunos de forma prática. No entanto, este caminho precisa ser trilhado não somente pela escola, mas também pela própria população brasileira de forma individual, ao permitirem reconhecer em si mesmos e em suas identidades multiculturais as características e expressões remanescentes de um país culturalmente afro-brasileiro.

## Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-ocidentais: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ASSUNÇÃO, Luís Carvalho de. *Quilombos: comunidades remanescentes*. Natal: Departamento de Antropologia da UFRN: Fundação Hélio Galvão, n. 17, v. 3, nov. 2006.

BARROSO, Maria Alice. *Para uma história do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

- BORBA, Luan Novo; HIRSCH, Isabel Bonat. Cultura popular e musicalização: possibilidades de introdução do maculelê no ensino de música nas escolas municipais de Pelotas, RS. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 24., 2014, Montenegro, RS. *Anais [...]*. Montenegro, RS: Editora Fundarte, 2014. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/view/34/showToc>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N° 3/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 04 out. 2023.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 04 out. 2021.
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF, 2006. p. 15-28. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 31 jul. 2025.
- ELLMERICH, Luis. *História da dança*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e possibilidades. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- KEIK, Jane Roseli. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. 2015. 34 f. Monografia (Especialização em Educação das relações étnico-raciais) – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFPR), Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51317>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- LEOPOLDINO, Elcio Rezek; CHAGAS, Andréia Souza de Lemos. Relato de uma experiência Maculelê: vivências e saberes de um corpo brincante. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão, SE. *Anais [...]*. São Cristóvão, SE, 2012. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_07/PDF/19.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_07/PDF/19.pdf). Acesso em: 2 fev. 2019.
- MILAN, Joenir Antônio; SOERENSEN, Claudiana. A dança negra/afro-brasileira como fator educacional. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 12, p. 1-14, fev. 2011.
- NEVES, Yasmin Poltronieri. Algumas considerações sobre o negro e o currículo. In: NEVES, Yasmin Poltronieri. *Negros e Currículo*. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002. p. 13-19. (Série Pensamento Negro e Educação, v. 2).

PINTO, Fabio Machado; MACAMO, Arestides Joaquim; AZEVEDO, Naiade Schardosim de. Ensinando práticas corporais de origem afro-brasileira e africana na educação física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 24-36, maio 2013.

SALES, Jonas de Lima. *Corporeidades negras em cena* – um processo cênicopedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20744/1/2015\\_JonasdeLimaSales.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20744/1/2015_JonasdeLimaSales.pdf). Acesso em: 2 fev. 2019.

SÃO JOSÉ, Ana Maria de. *Samba de gafieira: corpos em contato na cena social carioca*. Salvador, 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – UFBA, Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-68093/samba-de-gafieira--corpos-em-contato-na-cena-social-carioca>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 37-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades, v. 18).

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

VALENTE, Suelen Silveira; MARTINS, Ilton Cesar. Uma experiência através da dança afro-brasileira: como é seu nome? É maculelê. In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID UNISC, 2., 2013, Santa Cruz do Sul, RS. *Anais* [...]. Santa Cruz do Sul, RS, 2013. p. 5. Disponível em: [https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/pibid\\_unisc/article/view/10721](https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/pibid_unisc/article/view/10721). Acesso em: 31 jul. 2025.

## Capítulo 9

### **Identidade, diferença e racialização: reflexões para uma prática docente antirracista na educação infantil**

*Cristina Teodoro*

A pergunta “como que a prática desenvolvida por docentes, em espaços de Educação Infantil, contribui para a produção da identidade étnico-racial da criança e, conseqüentemente, da diferença?” guiou a produção do presente texto. A Educação Infantil ao longo da história do Brasil vem sendo construída e transformada. Certamente, a década de 1980 foi o marco dessa construção, quando a Constituição Federal de 1988 definiu de forma clara, a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, sendo entendida como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art. 280, inciso IV) (Brasil, 1988).

A partir de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica, na modalidade Creches, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade, naquele momento. Além dessas alterações, com a LDB, modificou-se a forma como a sociedade via a criação/educação de filhos pequenos, ou seja, que era, sobretudo, de responsabilidade feminina. A Educação Infantil, nesse sentido, passou a ter o papel, também, de promover a igualdade de acesso ao trabalho para homens e mulheres, possibilitando, para as mulheres, trabalharem fora de casa. Ao permitir que os pais ou responsáveis partilhem as suas responsabilidades pelos filhos com as suas atividades profissionais, a Educação Infantil passa a ser entendida como parte de uma política de apoio à família e como parte de uma política de apoio ao trabalho. Permitindo observar que, no plano da lei, rompe-se com a tradição de atribuir à família a responsabilidade exclusiva pela socialização e educação de crianças nessa faixa etária.

Tal entendimento tem implicações e conseqüências. De acordo com Haddad (2000): 1. Reconhece que, além da família, existem outros contextos em que a criança vive e se desenvolve, cada qual apresentando potencial diverso para o desenvolvimento; 2. Leva ao reconhecimento do papel das políticas públicas no processo de tornar humanos os seres humanos, o que requer olhar a criança de forma contextualizada, compreendendo que seu bem-estar e desenvolvimento estão diretamente relacionados com o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas que fazem parte do seu processo de socialização; 3. Leva à compreensão das instituições de Educação Infantil como

contextos potenciais de desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, profissionais, comunidade e sociedade em geral.

A legislação educacional estabelece que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29). De acordo com Campos (2004), nessa definição, o que está em foco é o momento presente da criança, mais especificamente, seu desenvolvimento integral, e não o preparo para um papel futuro a ser desempenhado na sociedade, ou seja, pensar na criança inteira, dentro de um dado contexto, como membro de uma família que faz parte de um grupo racial, étnico, cultural e social. Portanto, a Educação Infantil, ao ser inserida na seara educacional, assume a responsabilidade de compartilhar com a família, a formação da identidade das crianças em seus distintos aspectos, entre outros, o étnico-racial. Assim, no primeiro momento do presente texto, serão apresentados e discutidos termos e conceitos que fazem parte do cotidiano, e que necessitam ser compreendidos, como, por exemplo, raça, racismo e diferença. Posteriormente, é discutida a forma como a identidade é constituída, e a importância do papel docente frente a sua constituição.

Da mesma forma, no tópico posterior, direcionado à forma como a identidade étnico-racial pode ser produzida em instituições de Educação Infantil e como as práticas têm produzido, nas crianças, posturas preconceituosas e discriminatórias. Todos os tópicos discutidos no texto foram permeados de situações que levam às reflexões sobre o que pode ser configurado como uma prática docente na Educação Infantil que visa o antirracismo, tendo como sujeito social e produtor de cultura, os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas.

### **O papel docente na produção da diferença e da racialização**

Para iniciar, é necessário compreender o uso cada vez mais comum de termos e conceitos utilizados tanto no âmbito acadêmico, quanto no cotidiano. Por vezes e, em diferentes lugares, palavras como identidade, diferença, raça, racismo, aparecem como termos e conceitos dados, porém, o que significam? O que a Educação Infantil e, particularmente, os docentes de Educação Infantil têm a ver com eles?

O professor Kebengele Munanga (2010) diz que as diferenças que percebemos entre “nós” e nos “outros” são o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes. Para ele, a diferença não é uma questão nova na humanidade, diferenciar grupos ou pessoas por atributos classificatórios que permitam separar o “eu” do “outro” e o “nós” de “eles” é constitutivo das culturas humanas. A história ocidental, por exemplo, foi constituída e pode ser narrada a partir da diferenciação de povos, de segmentos sociais, de grupos religiosos, de pessoas. Mas, se as diferenças fazem parte de nossa própria história, qual é o problema?

A principal questão que está colocada é que as diferenças não são naturais, ou seja, elas são construídas por meio de relações sociais e, portanto, são baseadas em relações de poder. Sendo assim, elas não são simplesmente definidas, mas sim impostas. Como são relações de poder, elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias. Elas são disputadas. Assim, na sociedade da qual fazemos parte, as diferenças, ao serem disputadas, significam que

não podem ser separadas das relações mais amplas de poder, como, por exemplo, econômicas e políticas. Para Silva (2014), o poder, nesse sentido, acaba por: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais, eles são anormais”). Assim, dividir e classificar significa, também, hierarquizar. Deter privilégios de classificar significa, também, deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos diferentes grupos que são classificados. Logo, a diferença imputada ao outro pode ser justificativa para tratá-lo como não cidadão, ou como não humano.

Em uma sociedade como a brasileira, é possível encontrar classes sociais, comunidades religiosas, etnias, sexos, gêneros, culturas, idades, etc., diferentes. Já em alguns países europeus, por exemplo, encontramos comunidades linguísticas diferentes. Em outros países, como os que passaram por um processo de colonização, existem nacionalidades diferentes. Para corresponder ao objetivo deste capítulo, entre as diferenças, focaremos na diferença racial. Com o objetivo de compreender, é necessário recuperar alguns aspectos históricos, como, por exemplo, o período da era da modernidade, como foi nomeado, considerando os últimos cinco séculos. A mesma pode ser definida por inúmeros processos históricos, incluindo o comércio de populações escravizadas no Atlântico, a existência de instituições ligadas à escravidão e à colonização europeia na África, Ásia e América Latina. A ideia de modernidade evoca o desenvolvimento do Capitalismo e da industrialização, bem como, o estabelecimento dos Estados-nações e, principalmente, o crescimento de desigualdades no sistema-mundo.

Foi a partir da Modernidade que várias sociedades foram colonizadas e, ao serem colonizadas passaram a ter uma formação social baseada na racialização. Para Silvério (1999), sociedades racializadas são aquelas estruturadas por uma constituição racial, cujo funcionamento é direcionado por sofisticados planos de inscrição, a partir dos quais se estruturam processos que impactam sua estrutura de poder e as relações sociais. Dito de outra forma, sociedades que foram colonizadas, como a brasileira pelos portugueses, estruturam as relações de poder econômico, político, com base nas diferenças raciais, e mais: estruturam as relações que ocorrem entre as pessoas que pertencem aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Para o autor, foi no período da modernidade que o “Negro” foi criado como e, ao mesmo tempo, uma tentativa de apagamento da diferença racial entre os não europeus de modo geral, em especial os descendentes de africanos, e com a construção de uma identidade coletiva negativa, inferiorizante, portanto, colonizadora e construtora de um “Outro” mitologicamente sem história e sem cultura. O que isso significa? É o mesmo que dizer que os europeus, ao colonizarem algumas sociedades, como os portugueses aqui no Brasil, utilizaram como uma das estratégias a tentativa de apagamento da identidade daqueles que não eram considerados brancos como eles, portanto, europeus. Entre outras identidades coletivas, que sofreram tentativas de apagamento, está a “Negra”.

Assim, como explica Silvério (2012), quando o termo “raça” é utilizado, pode significar que para além de seus significados acadêmicos científicos, pode ser pensado como aquele referente à qualidade de algumas coisas, em relação à certas características que as definem. Logo, pode-se deduzir que, do ponto de vista ideológico, certos grupos “se pensam, e pensam os outros a partir da descrição de diferenças observáveis, definindo qualidades e atribuindo valores em detrimento de outros valores e qualidades por considerá-los indesejáveis, contribuindo para o processo de sua estigmatização”

(Silvério, 2012, p. 897). Nessa lógica, é possível apreender que o racismo, — que opera tanto a raça quanto a racialização —, é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas e que estabelece uma relação intrínseca e direta entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural, desumaniza e justifica a discriminação existente. Então, o que define uma pessoa racista?

Conforme Munanga (2004, p. 24)

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

A citação é bem importante para compreendermos como que a representação do “Negro”, a partir de suas diferenças, foi sendo constituída. Tudo o que é relacionado a esse grupo é considerado, pelos racistas, como inferior, sem qualidade, seja sua cultura ou sua história, sendo que toda a inferiorização ou qualidade é diretamente relacionada às suas características físicas e biológicas. No entanto, tanto a raça quanto todos os demais conceitos que definem as diferenças é de fato, uma categoria etnosemântica, ou seja, é constituída no campo da linguagem. Como assim? o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra e etc. Por exemplo, na África do Sul e nos Estados Unidos, existiram regimes de segregação racial, ou seja, com escolas, hospitais, restaurantes, entre outros, separados para brancos e negros.

Já, na história da sociedade brasileira, a não existência de regimes de segregação, como naqueles países, leva as pessoas a pensar que não existe racismo, o que não está correto. Para Munanga (2010), o maior problema da maioria entre nós, brasileiros, é a dificuldade para entender e decodificar as manifestações do racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo acima referidas. Além de que muitos brasileiros, costumam dizer “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa forma de pensar e de se expressar é resultado daquilo que chamamos de o “mito da democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim, fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. Um trecho da entrevista de uma professora de Educação Infantil pode contribuir para compreendermos como o descrito ocorre.

Eu não consigo enxergar isso, eu percebo que o tratamento aqui na escola é igual para todas as crianças. [...] Então não existe aqui na escola a divisão de crianças brancas, pardas, negras. Todas nós enxergamos dentro de um único contexto (diretora Andréia). [...] isso é um ponto na escola que eu sempre observei e que acho muito importante, pois não tem diferenciação e nem racismo. O tratamento com as crianças é igual (professora Helena) (Soares, 2013, p. 125).

Há, no relato, um discurso da igualdade. A ideologia da “democracia racial” e seu sistema de produção e reprodução, faz com que haja uma convicção de que a humanidade é uma natureza ou uma essência e como tal, possui uma identidade específica ou genérica. Uma crença de que não

existem diferenças entre as pessoas e que, portanto, existe uma natureza comum a todos os seres humanos em virtude da qual eles têm os mesmos direitos, independentemente de suas diferenças de idade, sexo, raça, etnia, cultura, religião, etc. “Trata-se de uma defesa clara do universalismo ou do humanismo abstrato concebido como democrático, muito bem ilustrado pelo princípio constitucional ‘perante a lei somos todos iguais’” (Munanga, 2010, p. 38).

Por mais que se diz e que se pense que perante a lei “somos todos iguais”, as relações sociais baseadas nas diferenças entre outras, a racial e, as desigualdades entre negros e brancos, dizem o contrário em qualquer espaço da sociedade brasileira, o da Educação Infantil, é um deles. As pesquisas realizadas nesses espaços, desde a década de 1990, têm demonstrado que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas são desiguais e que essas desigualdades estão relacionadas às suas diferenças e aos seus pertencimentos étnico-raciais. A falta de reconhecimento de mérito das crianças negras e o silenciamento diante de situações de discriminação entre elas são aspectos apontados pelas pesquisas, quando se trata do papel docente.

### **A constituição da identidade étnico-racial e o papel docente na educação infantil**

Como dito, o problema em relação às diferenças está na forma como são classificadas, valoradas e hierarquizadas. A diferença racial, quando valorada e hierarquizada, determina que o grupo de brancos é superior aos demais: negros, indígenas, asiáticos, entre outros.

Há concordância de que o racismo presente, fundamentalmente em sociedades tidas como racializadas, como a brasileira, estrutura os processos sociais, políticos e econômicos, tendo a raça como base, como descrito. Sabe-se que isso é um problema complexo e que diz respeito, para além da instituição da Educação Infantil, à sociedade como um todo.

No entanto, a instituição de Educação Infantil como parte do sistema social, ao compartilhar com a família a socialização dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas, desempenha papel fundamental na produção e reprodução tanto da identidade étnico-racial, quanto da diferença. A Educação Infantil é um sistema complexo, composto por políticas públicas, instituições, famílias, crianças, comunidades e docentes. Porém, no interior das instituições de Educação Infantil, os docentes congregam papéis diferenciados e que se complementam, sendo responsáveis pela educação e cuidado das crianças, que ganham destaque.

A Educação Infantil, diferentemente das demais modalidades da Educação Básica, que contempla crianças acima dos seis anos, coloca, para docência, muitas especificidades.

Conforme David (1999 *apud* Oliveira-Formosinho, 2002, p. 47),

Da amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, que envolvem “a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado”

Há, assim, na educação da infância uma interligação profunda entre “educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia”.

Portanto, ser docente em espaços de Educação Infantil, ou ser um profissional dedicado às crianças, requer, para além do compromisso e responsabilidade do educar e cuidar — que envolve todos os aspectos mencionados pelas autoras —, o de se assumir como um mediador entre os bebês

e as crianças e o mundo social em que estão inseridas. Nesse sentido, é necessário reconhecer seu papel fundamental diante da formação da identidade tanto dos bebês, quanto das crianças bem pequenas e pequenas, que estão em processo de formação do senso de si e do outro.

Nessa etapa da vida em que se encontram, eles não têm muita certeza sobre quem são, do que gostam e a que lugar pertencem. Assim, a formação de sua identidade ocorre à medida que absorvem imagens deles mesmos, ao se verem refletidos nos olhos de quem deles cuidam. Estão em um momento da vida em que aprendem se identificando com os docentes, imitando-os e interpretando o que vivenciam. Diferentemente do que podemos pensar, os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas conseguem perceber as atitudes e características pessoais das pessoas e, também, aprendem com as percepções dos docentes sobre como as pessoas agem em situações diferentes. Eles observam como as emoções são demonstradas. A partir de todas as observações, bebês e crianças descobrem como os outros os enxergam. Eles começam a desenvolver posturas a respeito de como eles e os outros devem ser tratados. Eles também aprendem o que sentir em determinadas circunstâncias.

A partir de incontáveis pequenas interações diárias com quem cuida deles, os bebês captam numerosas impressões e as incorporam em suas identidades. A responsabilidade de docentes, administradores e formuladores de políticas é enorme. Antes de seguir, é necessário perguntar, mas, o que é a identidade? Como se forma a identidade dos bebês e das crianças pequenas? Munanga (1994), ao falar sobre identidade, destaca que:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (p. 177-178).

Ainda, Bento (2012) descreve que a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro, dando ênfase de como nosso “eu” é constituído de outros “eus”. Assim, esses outros “eus”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, o docente ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. “Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído [...], e construindo sua autoimagem, seu autoconceito” (Bento, 2012, p. 112).

O autoconceito, ou, a consciência que se tem da existência, é influenciado pelo ambiente, pelo apego, pela imagem corporal, assim como, pela identidade social de classe, gênero, raça, etnia, entre outras. Primeiramente, focaremos no Apego. O apego pode ser compreendido como um dos aspectos em que bebês e crianças pequenas estão aprendendo a diferenciar os seus sentimentos, como: “Eu sou importante para alguém; o que sou e faço é importante, porque alguém se importa com isso”. “Importar-se” com alguém, no sentido de se apegar, é algo que deve ocorrer principalmente em casa, mas, nas instituições de Educação Infantil, ocorre também. Pode parecer uma obviedade, já que, uma das principais funções do docente de Educação Infantil é destinada aos cuidados de bebês e crianças, portanto, “se importam” com elas. Porém, “importar-se” com alguém é diferente de “cuidar” ativamente. Há possibilidade de cuidar de uma criança, trocar a fralda e lavar seu rosto, sem realmente se importar com ela. Isso é possível de ser constatado na situação abaixo:

M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar (Oliveira, 2004, p. 84).

A situação ocorrida com crianças bem pequenas em uma instituição de Educação Infantil traz elementos fundamentais para compreendermos o Apego. Não se pode negar que a docente “cuidou” de ambas as crianças quando elas se aproximaram. No entanto, a atitude destinada a elas permite interpretações completamente diferentes. Enquanto uma criança ganha colo, para a outra, há um pedido para parar de chorar. O choro, como é sabido, pode ser é um dos principais meios de comunicação dos bebês e das crianças bem pequenas, então, será que a dor ou o motivo pelo qual o bebê negro chorou é menos importante para o recebimento de um acolhimento envolvendo o abraço e o colo? A atitude da docente, efetivamente, demonstra que a criança e o seu sentimento, eram importantes?

Em caso de haver identificação com a situação relatada, é possível pensar que não se pode impor um sentimento de se importar. Nesse caso, como docente de Educação Infantil que tem uma função específica na vida das crianças, é necessário desenvolver o respeito por ela. O respeito permitiria o reconhecimento de que a criança negra é uma criança assim como a criança branca. Uma possibilidade interessante em caso de percepção que não se tem sentimento de se importar com uma criança, em geral, as crianças negras, o desenvolvimento atento de observação da criança no cotidiano, considerando a mesma de forma inteira e com respeito, pode contribuir para ultrapassar do sentimento de respeito à importância. Também, tão importante quanto, é refletir sobre o motivo pelo qual uma criança se torna mais importante que outra e, ainda, como são construídas as representações sobre as crianças brancas e negras, e como que elas impactam na forma de considerá-las umas mais importantes do que outras.

Outro aspecto fundamental para a formação da identidade desde os bebês às crianças pequenas é a imagem que os adultos têm delas, mas, também, a imagem que elas vão construindo de si mesmas, uma autoimagem. A autoimagem pode ser compreendida como a percepção que cada pessoa tem de si mesma e da sua imagem corporal. A consciência do próprio corpo é um grande aprendizado para os pequenos, e ela cresce à medida em que as habilidades motoras das crianças se desenvolvem. No entanto, não são apenas as habilidades motoras que são aprendidas. As crianças, na etapa da vida em que frequentam instituições de Educação Infantil, além de aprenderem sobre as capacidades e os limites de seu corpo, identificados pelo seu tamanho, acesso às distâncias e os espaços, aprendem a respeito do valor que seus corpos representam para os outros, ou seja, o corpo, como um elemento de quem ela é. Elas aprendem sobre suas identidades de raça e gênero, por exemplo.

### **Prática docente e a produção da identidade racial**

Pesquisas realizadas desde a década de 1990 apresentam resultados que demonstram que em instituições de Educação Infantil as interações entre crianças, principalmente no que se refere à afetividade, as crianças negras são as mais rejeitadas.

Em pesquisa realizada por Santos (2013), por exemplo, foi verificado que as crianças que não eram consideradas negras, recebiam o triplo de indicações de preferências em relação às negras, ou seja, eram três vezes mais escolhidas que as negras. A situação abaixo contribui para compreendermos como isso ocorre:

Uma menina, Sílvia (branca), brinca com outra menina (negra). A primeira tem uma boneca branca na mão. A segunda, uma boneca preta. A pesquisadora pergunta para a menina branca: “essa boneca preta é sua? Ela, com muita ironia, responde: “Nem de nega eu gosto!” (Cavalleiro, 1998, p. 26).

Como citado, Munanga (2010) nos ensina que o preconceito e a discriminação têm como base as diferenças. Mesmo quando pequenas, as crianças começam a perceber relações de poder, e se o grupo ao qual elas pertencem está no poder. Isso pode influenciar a formação da identidade delas. Assim, as crianças brancas observam que o grupo no poder se parece com elas, elas entendem que são membros desse grupo e que têm os mesmos direitos e privilégios. Essas observações podem crescer e formar um sentimento de pertencimento e de autovalorização em relação aos demais e, ainda, estereótipos negativos em relação às pessoas com quem elas não se identificam. Por outro lado, quando crianças negras observam que o grupo no poder não se parece com elas, especialmente se elas observam e/ou passam por situações de preconceito, discriminação e exposição segundo estereótipos, elas têm menos chance de desenvolver um sentimento de pertencimento e de valorização aos grupos aos quais pertencem. Como o exemplo contido na pesquisa, realizada por Cavalleiro (1998, p. 43):

As crianças me xingam: “[...] de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingaram de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada”.

Godoy (1996) chama atenção que, ao analisar as interações entre as crianças, é necessário ter em conta que elas, muitas vezes, têm suas atitudes reforçadas pelos adultos, que exercem influências nos aspectos psicológicos, afetivos, perceptivos, presentes nelas. Na situação apresentada, a falta de atitude diante da queixa da criança negra pode ser interpretada, pela criança branca, que ela agiu de forma correta, positiva. A pergunta central é: Por que a docente não interferiu diante da denúncia da menina negra? Retomando a explicação sobre o racismo, uma das questões principais que o caracteriza é a naturalização da opressão, a desumanização e a invisibilidade do outro. Nesse sentido, é necessário uma observação específica dos comportamentos e atitudes das crianças, com o objetivo de reconhecer a forma como elas estão internalizando às diferenças, ou seja, está havendo opressão, hierarquias? Por meio da observação, é possível identificar o próprio racismo internalizado, pois, é exatamente por sermos parte de uma sociedade e cultura racistas, que muitas vezes, não há indignação diante da dor do “outro”. O reconhecimento de que há um problema que é da sociedade brasileira e que se chama racismo e, a solução e o enfrentamento de tal problema, depende de todos, é o primeiro passo para o aprendizado de como reagir diante de reproduções ocorridas no espaço de Educação Infantil, por meio das interações sociais entre crianças e entre adultos.

Para Gonzalez-Mena e Widmeyer-Eyer (2014), se os adultos não tiverem consciência de seu papel na vida das crianças, as experiências envolvidas na formação da identidade podem ser muito

diferentes para as crianças brancas e para crianças negras. Assim, os docentes necessitam participar do esforço para a construção de outras identidades, sendo constantemente vigilantes a respeito do que as crianças aprendem sobre elas e sobre os outros, com base na cor de sua pele, nas mensagens que recebem, no tratamento que recebem de suas famílias e nas imagens da mídia. Para as autoras, ambos os grupos precisam de tipos específicos de intervenção, quando se deseja que sentimentos de superioridade ou inferioridade se transformem em percepções de igualdade. Como as crianças são pequenas, falar é menos eficaz do que as atitudes. Bebês e crianças aprendem por meio da experiência direta. Isso significa que todas as experiências das crianças devem ter como foco a positividade e não incluem:

1) Observações de interações entre adultos que dão a impressão de que um grupo de pessoas é melhor do que outro, como nos ensina Oliveira (2004, p. 84):

I. (loira/1 ano) estava brincando com o fogãozinho, Marli (pajem) veio me dizer: “você viu que linda a I, ela brinca que é uma gracinha”. Em seguida (negro/1 ano), se dirigiu até o fogão, Marli fez o seguinte comentário: “acabou a brincadeira da I.” - V. (negro) chega e começa a pegar as panelinhas, I. reclama, então, Marli vai até lá e diz: “deixa ela brincar, vai para lá”. E me disse: “ele estraga tudo”. E se dirige a ele novamente: “se não parar você vai para o berço, ‘negruço’”.

Tentaremos o impossível, colocar-se no lugar da criança V. (negro). As crianças de um ano de idade têm pouquíssima comunicação oral, como já discutido, o corpo é seu veículo de interações para constituir sua identidade, como bem argumenta Bento (2012). Na situação vivenciada pela criança V. (negro), várias questões podem ser suscitadas para reflexão. Primeiro, aprender sobre quem eu sou (identidade) está diretamente relacionado a quem é o Outro (diferença), sendo assim, quando ambas as crianças são impedidas de estabelecerem interações, também são impedidas de terem a oportunidade de aprenderem sobre si e sobre o outro. A brincadeira, como se sabe, é a forma mais direta que as crianças têm para aprender a respeito de tudo o que as cercam, por isso que propiciar momentos de brincadeiras, ao contrário de negá-las, é fundamental para a formação da identidade das crianças. A segunda questão importante é a interpretação que cada uma das crianças pode construir sobre o valor que tem o seu corpo: um é “lindo” e o outro é o “negruço”. A criança, desrespeitosamente tida como “negruço”, começa a perceber que possui um corpo que não é bem quisto e que é punido no confinamento do berço.

Silva (2014), ao escrever a respeito de como a identidade e a diferença são produzidas, explica que ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, é assumir que tais características fazem parte de uma rede mais ampla de atos, nos casos linguísticos que, em seu conjunto, contribuem para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. “Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade ‘negra’” (Tadeu, 2000, p. 93). A docente, ao chamar o menino de “negruço”, está reforçando tanto a representação que se tem da criança negra quanto a forma negativa — racista — que, historicamente, são atribuídas às pessoas pertencentes ao grupo étnico-racial ao qual ele pertence. Qual reflexão possível sobre o

comportamento da docente que tem como papel central na vida das crianças, a mediação entre elas e o mundo que as cerca?

2) Exposição a estereótipos, preconceitos e imagens negativas que influenciam suas atitudes ou com as quais elas possam se identificar

A linguagem, como diz o autor mencionado no parágrafo antecedente, é traiçoeira. Se por um lado o menino V. (negro), mencionado na situação anterior, tem um corpo merecedor de confinamento por apenas querer interagir com I. (branca), por outro, o corpo de outra criança negra, D., ganha “novas” valorações, conforme Oliveira afirma:

Marli (pajem/branca) em várias situações começava a cantar um samba e dizia para D. (negro) dançar. Ela só se referia a D., e cantava: “*samba D., samba D.*” Num outro dia o rádio estava ligado, mas as músicas que estavam tocando não tinham nada a ver com samba, mas mesmo assim, ela cantava a sambinha de sempre e dizia para o menino sambar (Oliveira, 2004, p. 83).

Relembrando, as situações foram registradas por Oliveira (2004), em pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil, especificamente, uma creche, com bebês e crianças bem pequenas. As duas situações vivenciadas pelas crianças negras, podem possibilitar, para elas, duas interpretações. Primeiro que o corpo negro não pode brincar com o outro e que pode ser punido quando isso ocorrer. Segundo, que o corpo negro parece ter algum valor quando corresponde a exatamente o lugar definido pela sociedade brasileira, um lugar em que se tem permissão de ser: o samba ou o futebol. O estereótipo também pode ocorrer de outras formas, seguindo a lógica da autora citada anteriormente:

Dulce (pajem/branca) trouxe duas bonecas tipo “barbie” que estava na sala dos bebês, quando Marli viu as bonecas, ela me chamou e disse para que eu observasse o que iria acontecer. Ela pegou as bonecas e disse: “*D. (negro/1 ano) olha as loiras*”, e imediatamente D. estende a mão para pegar as bonecas, então Marli diz: “*ele adora uma loira, não pode ver*” (risos). Depois ela pergunta: “*elas são bonitas?*”, ele responde que sim. (Oliveira, 2004, p. 83).

Aparentemente, a última situação apresentada pode ser encarada como “engraçada”, no entanto, é necessário lembrar que se trata de bebês e de crianças bem pequenas e que estão em um momento muito específico da etapa da vida e que dependem do “outro” para se constituir. A concepção estereotipada por parte das docentes, todos os negros gostam de samba e todos os homens negros gostam de loiras, logo, os meninos negros precisam ser educados para isso, parece bastante perigosa. Sem ser de forma estereotipada — considerando que estereótipo são opiniões e ideias generalizadas, utilizadas pelas pessoas para pré-definir alguém ou algo quanto ao seu comportamento, gênero, aparência, religião, cultura, condição social, etc. — as docentes poderiam trabalhar a música e a identidade racial, de forma pedagógica, ou seja, envolvendo todas as crianças sob as quais elas têm responsabilidade e, por meio de experiências positivas e produtivas, em que todas teriam a oportunidade de aprender. Como bem diz Collins (2015), levar em conta a diversidade na nossa construção do conhecimento, no nosso ensino e no nosso cotidiano, nos oferece um novo ângulo de visão nas interpretações de realidades pensadas como naturais, normais e “verdadeiras”.

### 3) Interações pessoais que revelem falta de respeito

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), com base nos estudos de Vygotsky, a interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos históricos e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. “[...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (Vygotsky *apud* Brasil, 2006, p. 14). Ainda, segundo (Brasil, 2010, p. 12), a criança é um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Conforme o autor Costa (2013, p. 65),

Durante a realização de um ensaio de uma peça musical, intitulada “A Linda Rosa Juvenil”, em que as professoras ao escolherem as crianças para representarem os papéis da “Rosa”, da “Bruxa” e do “Rei” demonstraram certa preocupação com as características estéticas destes personagens, pois a “Rosa”, assim como o “Rei” foram representadas por duas crianças brancas, no entanto, ao escolherem qual criança representaria o papel de “Bruxa”, as professoras enfatizaram que deveria ser uma criança com “cabelos bem crespos e volumosos”, tal como representados nos contos infantis, as crianças ratificavam a escolha da menina que representaria a bruxa, ao dizerem que o cabelo da R (menina negra) parecia mesmo ao de uma “bruxa”.

A linguagem utilizada pelas docentes para desenvolver a atividade com as crianças, como o teatro, é muito positiva e, certamente, contribui para o processo de aprendizagem delas. A opção por definir alguns dos personagens e a ênfase na descrição de outro trazem à baila os aprendizados sobre as diferenças que estavam sendo apropriados pelas crianças, ao ratificar a criança negra para representar a “Bruxa”, por possuir traços corporais, entre outros, os cabelos, que historicamente tem sido uma das marcas para inferiorizar membros pertencentes ao grupo étnico-racial negro. Qual é a questão? Sobre o que temos que refletir?

A proposição de atividades que visam a interação não é natural, ela é realizada a partir de representações sociais, ela pode trazer o respeito ou a falta dele em relação às crianças com as quais se trabalha. Nesse sentido, a escolha cuidadosa dos materiais a serem utilizados, é fundamental. As imagens contidas no livro de literatura infantil utilizado trazem à tona a forma como as diferenças são representadas, assim, entre os personagens, a “Rosa”, o “Rei” e a “Bruxa”, é possível perguntar: quem pode ser considerado o “Outro”? A criança negra, por possuir traços físicos considerados pela sociedade, logo — pelas docentes e pelas demais crianças brancas lá presentes —, é inferior.

Os estudos desenvolvidos nos espaços de Educação Infantil sobre a constituição das identidades têm demonstrado que o cabelo é um dos atributos mais inferiorizados, principalmente, das meninas negras. Para Gomes (2003, p. 174), “o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas”. Sendo assim, considerando a inteligência das crianças, que se apropriam rapidamente do mundo a sua

volta, como é possível desenvolver uma prática docente que não inferiorize as características das crianças negras? Como é possível, no lugar de expor as crianças negras e inferiorizá-las, aprender o que é necessário para outra prática possa possibilitar a constituição de outras subjetividades? Como é possível utilizar as diferenças corpóreas, como estratégia pedagógica e, quiçá, com o envolvimento das famílias das crianças? Como é possível reconhecer o equívoco na escolha de recursos utilizados e interferir na linha de raciocínio das crianças, para não pensarem que algumas são “rosa”, “rei” e as negras, “bruxa”?

São muitas as perguntas e as possibilidades. Do ponto de vista deste texto, somente uma prática reflexiva pode levar a outros caminhos e estratégias. Mudar a rota da história da cultura não é uma tarefa fácil, já que se trata de relações de poder, de dividir privilégios. No entanto, não se comprometer com tais mudanças pode significar uma cumplicidade com a perpetuação do racismo, que tem gerado tanta dor e condições desiguais para aqueles que sofrem com o preconceito e a discriminação racial. No nosso caso, para as crianças negras, pode significar a aceitação de que a instituição de Educação Infantil, por meio, entre outros aspectos, da prática docente, não possui condições e estratégias para a formação de outras subjetividades pelas crianças que frequentam os espaços de Educação Infantil. E, ainda, pode significar o desrespeito aos direitos das crianças, de serem apenas crianças.

Há concordância com Gonzalez-Mena (2015), de que se a afirmação “você só pode ensinar a você mesmo” é verdade, pergunte-se, honestamente: “O quão bem eu me conheço?”. Agora se pergunte: “O quão bem eu me conheço em relação às crianças pequenas?”. Somente é possível uma prática reflexiva quando se cria a capacidade de se colocar no lugar do “outro”. Para isso, é necessário saber “quem eu sou”, contemplando o sexo, a raça, a etnia, a cultura, as circunstâncias familiares e a origem. Para a autora, o docente não é apenas um ser superficial que interage com as crianças. Pelo contrário, é uma pessoa real, que traz consigo as suas experiências e suas constituições marcadas por uma cultura (no caso brasileiro, racista, machista, classista e homofóbico). As crianças também têm seu próprio sexo, sua, classe, sua raça, sua etnia, sua cultura e suas questões familiares que influenciam nas suas interações, como vimos. É pela interação entre adultos e crianças, e também entre crianças e crianças, que ocorre a maior parte da aprendizagem. O desafio é ser reflexivo a respeito do que você percebe durante essas interações — aquelas que o envolvem e aquelas que você observa, mas não necessariamente o envolvem. Reflexão e intervenção de que forma você está contribuindo para a produção e reprodução de identidades e diferenças pautadas pelo respeito: esse certamente pode ser um caminho para uma prática docente que vise o antirracismo. Uma prática docente, que liberte e emancipe as crianças, para serem apenas crianças!

## Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 98- 117.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº. 9.394. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jun. 2021.
- CAMPOS, Maria Malta. *Qualidade e avaliação na educação infantil*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Projeto Veredas, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*. São Paulo: Contexto, 1998.
- COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.
- COSTA, Regiane de Assunção. *A Criança Negra: as representações sociais de professores de educação infantil*. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- GODOY, Eliete Aparecida. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. 1996. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- GOMES, Nilma, Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-84, maio/ago. 2003.
- GONZALEZ-MENA, Janet. *Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada*. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- GONZALEZ-MENA, Janet; WIDMEYER-EYER, Dianne. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- HADDAD, Lenira. *Sistemas públicos de educação infantil: as dimensões do cuidar e educar numa perspectiva ecológica*. In: HADDAD, Lenira. *Anais do Seminário Internacional da OMEP*. Rio de Janeiro, 2000.
- MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.
- MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EdUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.ffch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.ffch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?* 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-168.

SANTOS, Jussara Nascimento dos. *Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações de uma sociologia política transnacional negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020. p. 269-284.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização*. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOARES, Lucineide Nunes. *Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

## Capítulo 10

### ***Aimoïaru Poraseïa*: brincadeiras cantantes na Educação Infantil Indígena Tupinambá de Olivença, Bahia**

*Cândida Maria Santos Daltro Alves  
Cíntia dos Santos Cardoso  
Débora Guedes Alves Miranda*

As crianças indígenas, no convívio com a história de suas comunidades, sempre tiveram relações com construções de significados culturais por meio da ludicidade na relação cotidiana com os mais velhos, bem como com outras crianças. Essa educação comunitária constitui o alicerce cultural que implica na formação identitária. As canções entoadas nas aldeias reafirmam de forma brincante e, ao mesmo tempo, autêntica a confirmação do modo de ser de cada povo, por isso são específicas em cada cultura.

Em meio a este contexto, o presente texto mostra um recorte da pesquisa que analisou as brincadeiras cantantes da Educação Infantil Tupinambá de Olivença, no município de Ilhéus, Bahia, que por esta razão se trilhou pelos conceitos de crianças e infâncias, brincadeiras cantantes e a Educação Infantil Indígena, apropriando-nos dos estudos de Sarmento (2022), Venere e Velanga (2008), Faria, Demartini e Prado (2009) e Kishimoto (2013). Do mesmo modo, destaca a importância de buscar a conscientização sobre a importância desta temática no contexto da educação institucionalizada, em especial, em virtude das vivências advindas de observações e prática de atuação de estagiárias indígenas, buscando aprofundar conhecimentos através de análise documental, contextualizando-a com as vivências culturais do Povo Tupinambá.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a análise documental, com abordagem qualitativa e exploratória, recorrendo ao diário de campo, construído durante as observações e relatos de experiência do Estágio Supervisionado I, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), realizado entre maio e junho de 2022, com foco nas brincadeiras cantantes, desenvolvidas em uma turma de crianças indígenas de 4 e 5 anos de idade. Salientamos que para preservação da instituição, dos funcionários e das crianças não foi revelado o nome da escola, nem dos participantes desta pesquisa descritos no diário de campo. Com isso, instaurou-se a seguinte questão-problema: Que brincadeiras cantantes pertencentes à cultura do Povo Tupinambá de Olivença foram registradas no diário de campo do período de estágio e de que maneira elas podem contribuir na construção identitária dos *kurumî* na Educação Infantil Tupinambá?

Dessa forma, a pesquisa procurou analisar as brincadeiras cantantes pertencentes ao Povo Tupinambá de Olivença, observadas e registradas no diário de campo do estágio e suas contribuições na construção identitária das crianças da Educação Infantil, nas turmas de 4 e 5 anos da comunidade Tupinambá de Olivença. Sendo assim, buscou descrever as brincadeiras cantantes observadas no período de estágio, discutir como as brincadeiras cantantes podem contribuir no processo de desenvolvimento das crianças Tupinambá de Olivença e compreender a influência das brincadeiras cantantes pertencentes ao Povo Tupinambá de Olivença na construção da identidade étnica das crianças da Educação Infantil.

Atualmente, temos visto profissionais que trabalham nas turmas de Educação Infantil que persistem em práticas escolarizadas de educação. Cabe destacar que na fase da Educação Infantil, a criança vivencia experiências lúdicas por meio da interação com outras crianças, mas também, através do contato com outras culturas, desenvolvendo aspectos físicos, emocionais e cognitivos e, conseqüentemente, são empregadas como base para as etapas posteriores da educação básica.

As brincadeiras são instrumentos que contribuem para o desenvolvimento infantil e aprendizagem das crianças e, à vista disso, a discussão acerca dos conceitos de brincadeiras cantantes, crianças e infâncias, Educação Infantil Indígena, em seus aspectos conceituais, históricos e legais, compõem o *corpus* desta pesquisa. Nesse sentido, o olhar sobre a Educação Escolar na comunidade do Povo Tupinambá de Olivença procurou saber como se faz brotar a aspiração de brincadeiras cantantes e de que maneira podem favorecer o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Estudamos a Educação Escolar Indígena, pois sendo originárias desta terra, fazemos parte do Povo Tupinambá de Olivença, estamos sempre em uma constante luta por nosso território e preservação da nossa cultura. Com isso, sabemos que através da educação adquirimos direitos e com esta pesquisa voltada para as brincadeiras cantantes na Educação Infantil do Povo Tupinambá de Olivença, podemos assim contribuir para a Educação Escolar Indígena da comunidade Tupinambá de forma mais contextualizada.

Nessa perspectiva, este texto está dividido em cinco partes e essa introdução. A primeira trata de uma apresentação sobre “O Povo Tupinambá de Olivença e a educação institucionalizada”, falando da existência dos diferentes povos indígenas, quem é o Povo Tupinambá, sua localização, subsistência e quantidade, bem como a organização da Educação Escolar Indígena. Em seguida, em “A Educação Infantil Tupinambá”, relata sobre o que o Povo Tupinambá pensa a respeito da Educação Infantil e porque essa etapa da educação deve acontecer na comunidade Indígena, quem mantém e quais desafios são enfrentados a respeito da luta pela criação das creches indígenas. Em “A musicalidade na Educação Infantil”, mostramos de que modo a música influencia na aprendizagem das crianças e dos *kurumĩ* Tupinambá de Olivença. Em continuidade, descrevemos como, quando e onde realizamos a coleta de dados, ou seja, todo o percurso metodológico da pesquisa. Logo, apresentamos “Um olhar sobre *Aimoáru Poraseia*<sup>1</sup> na construção da identidade étnica dos *kurumĩ* indígenas Tupinambá de Olivença”.

Por fim, apresentamos as considerações finais, com as conclusões alcançadas a partir da discussão do documento e dos referenciais teóricos que permearam toda a pesquisa e reflexões a partir do olhar das pesquisadoras. Destarte, o estudo sobre a Educação Infantil voltado para a comunidade indígena se torna um tema de relevância educacional, pois além de considerar a diversidade de aprendizagem e o direito à equidade, ainda trata de equiparar as oportunidades do

<sup>1</sup> Brincadeiras cantantes em tupi.

saber, garantido constitucionalmente a todos inclusive aos povos indígenas, o direito de conhecer e aprender a respeito da sua história.

### **O Povo Tupinambá de Olivença e a Educação Institucionalizada**

A História do Brasil tem incorporado a vários grupos sociais, dentre estes os povos indígenas, que antes eram invisibilizados e ignorados (Luciano, 2006). Hoje, mais de trezentos povos indígenas, através das políticas públicas, têm reivindicado seus direitos exigindo da sociedade respeito às suas práticas e modos de viver, bem como o direito de proteger à Mãe Terra e de falar a sua língua originária, vale lembrar que existem mais de duzentas línguas indígenas no Brasil (Santos, 2021).

Foram identificados diversos povos indígenas, segundo a Defensoria Pública da Bahia, dentre estes estão: Pataxó, Tuxá, Truká, Xucuru-Kariri, Atikun, Pankararé, Kantaruré, Kaimbé, Tumbalalá, Payayá, Kiriri, Pankaru, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá. Em 2002, o Povo Tupinambá de Olivença foi reconhecido como etnia pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2002). Atualmente, 2.477 famílias vivem aldeadas, somando um total de 6.324 indígenas, segundo dados fornecidos para as pesquisadoras no dia 17 de outubro de 2023, pelos técnicos do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), Pólo de Ilhéus, da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI, 2023).

A Terra ou Território Indígena Tupinambá (TI) é habitado por unidades familiares, que sobrevivem através de diversas atividades, abrangendo o cultivo da mandioca, da piaçava, a construção de artesanatos, da pesca, além de estarem atuando na área da saúde e também da educação. Esse TI abrange desde o litoral até as serras, sendo: Serra das Trempes, do Serrote e do Padeiro. Atualmente são 40 comunidades/aldeias, incluindo a comunidade de Olivença, como o marco referencial da área considerada pelos Tupinambás de Aldeia Mãe. Assim, a luta dos Tupinambás pelo TI, em Olivença, teve um reforço através da Educação Escolar Indígena, pois através dela as comunidades conseguiram se organizar melhor em busca do reconhecimento étnico, que serviu como base ao fortalecimento e resgate da cultura, tradições, costumes e brincadeiras. Em meio às resistências, hoje, temos cinco Colégios/Escola Estaduais Indígenas Tupinambás, criados por conta das condições políticas, mas principalmente pelas questões geográficas, uma vez que o TI é bastante extenso. Além disso, o município de Ilhéus atende a duas creches indígenas Tupinambá de Olivença: Creche Municipal *Oka Katuama*<sup>2</sup>, situada na aldeia mãe em Olivença e a Creche Municipal *Amotara* localizada na Aldeia Indígena Itapuã.

### **Criança, Infância e a Educação Infantil Tupinambá**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que educa e cuida da criança em espaço institucionalizado, a partir das interações e brincadeiras. Uma garantia importante na vida das crianças, de um modo geral, é a oferta nas aldeias que ainda é incipiente e possui características distintas em relação à implementação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define a Educação Infantil como a que acontece em espaços institucionais não domésticos, que sejam públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Essa oferta é dever do Estado e deve ser pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 2010).

Na Constituição Federal de 1988, consta no art. 210, que deve se ter o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, defendendo a língua materna e os processos próprios

<sup>2</sup> Significa em tupi, casa de paz e bem estar.

de aprendizagem. Esse direito constitucional contribuiu para a construção dos artigos 32, 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 1996, que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue (Brasil, 1996). O aparato legal constitucional orientou também outras políticas, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena (RCNEI), em que aponta que a Educação Escolar Indígena, “deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (Brasil, 2002, p. 24).

Para Venere e Velanga (2008, p. 176), o direito constitucional da criança ser criança deve ser respeitado diante de sua cultura,

[...] Não é diferente com a criança indígena: ela se desenvolve de forma ampla, integral, aprenderá a viver e a conviver dentro de seu contexto sociocultural, Seu desenvolvimento dependerá, a princípio, de cuidados assistenciais como qualquer criança: cuidados com a saúde, educação, segurança e proteção.

Esse modo da criança indígena ser diferente diante da cultura é expresso no RCNEI de 1998, no qual apresenta como um dos princípios “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicos, culturais, étnicos, religiosos etc.” (Brasil, 1998). Desse modo, o respeito a tais particularidades de cada criança, em seu contexto, define as infâncias distintas de acordo com a cultura, o que por sua vez influencia na Educação Infantil.

De acordo com Santos (2021, p. 4),

As crianças indígenas vivem as especificidades, referentes à idade cronológica, como deveriam ser para todas as crianças. Brincam, inventam, se reinventam, constroem personagens e formas lúdicas de ver o mundo. Constroem a infância, que culturalmente diferenciam-se de outras crianças, sejam de outros povos ou outras culturas não indígenas. Porque cada um possui o seu modo de viver. Cada cultura a (sic) sua forma de educar suas crianças, a forma como se relaciona com os anciões, com a natureza, com as outras pessoas da comunidade.

Assim, há uma necessidade de diferenciar o conceito de criança e infância, sendo que Sarmiento (2011, p. 8) afirma que “[...] elas são atores sociais de direito e têm, em suas infâncias, questões geracionais importantes para a compreensão de suas vozes e ações”. Enquanto Faria, Demartini e Prado (2009) “compreende a infância [...] como o seu contexto social de ser criança tendo como perspectiva de melhoria desse cenário os diferentes espaços e tempos educacionais desse indivíduo”.

Neste sentido, compreende-se que há infâncias diferentes em razão das distinções sociais no contexto das crianças. Existem crianças que vivem imersas na realidade tecnológica, outras cheias de brinquedos criados/fabricados e outras que em razão da cultura precisam acompanhar os pais nas atividades cotidianas. Logo, são crianças, são sujeitos de múltiplas infâncias. Em relação às crianças indígenas, são *kurumĩ*, que trazem consigo as marcas do seu espaço, do seu lugar de fala, dos diversos contextos, nos quais vivenciam trocas, desejos, descobertas, exploração. Com isso, a infância indígena possui um grande legado cultural, histórico e específico que deve dialogar com o modo de fazer a Educação Infantil Indígena fomentando a reafirmação étnica, conforme orienta a DCNEI (Brasil, 2010): (a) Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; (b) Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; (c) Dar continuidade à educação tradicional

oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; (d) Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

No entanto, nem todos os povos indígenas desejam a Educação Infantil em suas comunidades. Por essa razão, as DCNEI (Brasil, 2012) apresentam a opção de cada povo decidir se as crianças devem ingressar ou não desde cedo na educação institucionalizada, ou seja, de implementar ou não a Educação Infantil nas aldeias. Porém, para que sejam legitimados os reais interesses de cada comunidade indígena, deve haver uma consulta livre, previamente informada pelos sistemas de ensino no tocante a oferta da EI envolvendo a todos, tanto as mães, pais, avós e anciões, quanto os educadores, gestores e lideranças das comunidades.

Em relação ao Povo Tupinambá de Olivença, o anseio pela Educação Infantil Tupinambá nasce da realidade trabalhista da comunidade, de ter que levar seus filhos para ambientes desprovidos de segurança. Assim, ficou decidido em conjunto a importância da Educação Infantil Indígena Tupinambá, sendo um espaço de complementação educacional dos *kurumĩ*, pois o que é vivenciado no ambiente familiar e comunitário também é de suma importância. Dessa forma, surge a necessidade da construção de um espaço adequado para os *kurumĩ*. Atualmente temos duas creches, *Oka Katuana* e Creche *Amotara*, que tem como órgão mantenedor a Prefeitura Municipal de Ilhéus. Estas instituições funcionam em espaços alugados sendo a última em um galpão, porém são espaços que não oferecem aos *kurumĩ*, o seu pleno desenvolvimento, o contato com a natureza, ou seja, não é um espaço idealizado pelo indígena, fora pensado por outros para este Povo.

Vale destacar que essas duas creches não conseguem atender toda a demanda de crianças nas respectivas comunidades e alguns responsáveis precisam colocar em espaços não indígenas. Além da oferta nas creches, temos também a Educação Infantil nas escolas do estado da Bahia, que excepcionalmente atende as crianças de 3, 4 e 5 anos. Para essas turmas são adaptados espaços e materiais, já que o Estado atende prioritariamente o Ensino Médio. A adaptação ocorre desde ao mobiliário, uniforme, instrumentos de avaliação, entre outros.

Já a organização do trabalho pedagógico para as crianças Tupinambá é constituída de atividades coletivas pelos professores chamadas de encontros, nas quais são mantidas antes da convocação da coordenação pedagógica, com algumas instituições parceiras, como por exemplo, o Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil<sup>3</sup>. Além desse projeto de extensão, tínhamos outras parcerias voluntárias que orientavam o planejamento da atividade pedagógica, a exemplo da construção da rotina e produção de material didático.

## A Musicalidade na Educação Infantil

A musicalização faz parte da nossa vida, desde o ventre materno. Ainda pequenos já vivenciamos a música tanto nas canções de ninar cantadas por nossos pais e nossos avós, como nas primeiras brincadeiras com os nossos pares, e também com a nossa família.

No cotidiano da Educação Infantil, segundo Brito (2003, p. 51),

[...] a música vem atendendo a propósitos diversos [...] eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era - ou poderia vir a ser - expressivo.

<sup>3</sup> Este grupo é coordenado pela professora Cândida Daltro, da UESC.

Desse modo, a música não é utilizada como um elemento fundamental na criatividade da criança, ou seja, segundo Brito (2003, p. 51) “A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantil”. De forma que a mesma se resumia em uma mera repetição de algo já pronto e acabado.

Em contrapartida, atualmente a Educação Infantil teve um redimensionamento de seus conceitos, modos de atuação e abordagens a partir de novas pesquisas e teorias pedagógicas, e nessa perspectiva Brito (2003), destaca um avanço no que diz respeito à linguagem musical, mesmo que se comparado às demais áreas do conhecimento, esse avanço tenha sido pequeno.

Os povos originários, como afirma Figueiredo (2022, p. 13), “[...] contribuíram para nossa identidade musical e social”. Esta identidade musical para os indígenas é marcada pelos “sons da natureza” que “se fazem presentes” nos toantes, enfatizando o cuidado e a conexão entre os mesmos. Os momentos em que a musicalização se faz presente no cotidiano deste povo, são diversos, tanto “em festas religiosas o que envolve danças rítmicas”, como em protestos, abertura de reuniões, rodas de conversas ou momentos coletivos e brincadeiras.

A partir do momento em que os toantes indígenas estão imersos na cultura infantil desde muito cedo, nas canções de ninar, brincadeiras com a família e entre os seus pares, os *kurumĩ* vão aprendendo as suas tradições musicais e assim vão construindo a sua própria identidade, conforme Brasil (1998, p. 47) destaca que

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, dançar, chorar os mortos e conchamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios de cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais.

Dessa maneira, as escolas possuem um papel fundamental na discussão das diferentes culturas, proporcionando ao educando conhecer o passado, a sua história, assim como dos demais sujeitos. Sendo assim, para que o aprendizado seja significativo, é primordial a inserção dos diferentes componentes curriculares, como descreve as DCNEI:

[...] as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes (Brasil, 2012, p. 15).

Desse modo, o contexto do sujeito deve ser levado em conta, envolvendo as vivências e os fazeres dos indivíduos presentes nesta relação de troca entre o ensinar e aprender. Levando em conta o objetivo desta pesquisa, que é demonstrar o papel das brincadeiras cantantes na Educação Infantil Indígena e suas contribuições, reforçamos mais uma vez o que a DCNEI traz, afirmando que:

As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas (Brasil, 2012, p. 12).

Kishimoto (2013), respectivamente à luz de Vygotsky (1978, 1999) e Corsaro (2002), mostra a existência de dois tipos de brincadeira na cultura da infância, sendo: “[...] aquela construída conjuntamente pelo adulto e pela criança” e “[...] a produzida entre crianças, conhecida como cultura lúdica ou cultura infantil, em que criança de diferentes idades brincam juntas, reproduzem e recriam os artefatos e as expressões lúdicas veiculadas pela cultura (Corsaro, 2002 *apud* Kishimoto, 2013, p. 22 ).

Portanto, é interessante proporcionar às crianças momentos que despertam o interesse na busca pelo conhecimento das mesmas, podendo possibilitar aos *kurumĩ*, a partilha, a troca de experiências e a construção de conceitos, utilizando como estratégia as brincadeiras cantantes indígenas, valorizando sua identidade social e étnica.

A presente pesquisa se fundamenta em Gil (2002), em seu percurso metodológico, por ter uma abordagem qualitativa, ou seja, trazendo o conhecimento científico, mas também a subjetividade própria do saber humano. Bem como, instaurou-se na sua natureza de pesquisa exploratória, que segundo o autor, “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 41). E como instrumentos de geração de dados, utilizou a análise documental, que se caracteriza como uma fonte rica e estável em que não exige o contato com o sujeito.

Nesse sentido, Cellard (2008, p. 296-297) compreende que, a análise documental,

[...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista ou anotações feitas durante uma observação, etc. [...].

Dessa forma, nos apropriamos dos registros do diário de campo construído durante o Estágio Supervisionado I, do curso de licenciatura em Pedagogia da UESC. A respeito deste documento, Minayo (2001, p. 24) nos traz que,

[...] Como o próprio nome já diz [...] é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas [...].

O Diário de Campo é um instrumento metodológico pouco utilizado nas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso, mas percebemos a importância deste instrumento para relatar as vivências e experiências de forma mais precisa possível, valorizando e demonstrando a cultura infantil indígena imersa na realidade das turmas de 4 e 5 anos da comunidade Tupinambá de Olivença. A disciplina de Estágio Supervisionado I se faz presente nos cursos de formação inicial, que é considerado um componente curricular fundamental na formação do licenciando. Segundo o Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC (2012), o Estágio Supervisionado é

[...] considerado uma prática e um momento de fundamental importância para a formação profissional, como espaço de aprendizagem e de reflexão sobre a escola, a prática docente e a profissão professor. Como disciplina que concorre para inserção - *in loco* - do graduando no contexto profissional, possibilitando vivências, experiências,

aprendizagens e reflexões sobre os fenômenos e os diferentes contextos educacionais, torna-se disciplina essencial para a constituição do processo de tornar-se profissional da educação como pedagogo/a (UESC, 2012, p. 55).

Desse modo, o estágio é o momento em que o/as discentes têm a oportunidade de construir relações com a escola, educadores, colaboradores e principalmente com as crianças. Para alguns é, ainda, a primeira ocasião de contato com crianças em instituições, para outros a aproximação de uma possível nova prática, enquanto que, para ambos é uma possibilidade de aprendizado, de troca e, sobretudo, de refletir acerca das práxis pedagógicas na instituição educativa. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p. 12-13),

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

Foi elaborado um relato de experiência falando das vivências das pesquisadoras nas atividades práticas da disciplina de Estágio Supervisionado I, composto por três etapas: observação, coparticipação e regência, realizadas no Colégio Indígena, situado na área rural de Ilhéus, com foco na Educação Infantil, composta de dez crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. O diário de campo foi utilizado para analisar as brincadeiras cantantes imersas na rotina da turma e para fundamentar os atores principais da nossa pesquisa e sua construção identitária utilizamos no presente trabalho alguns autores e seus respectivos conceitos, a exemplo de Sarmiento (2011, 2022), para conceber o conceito de crianças e infâncias. Para compreender musicalidade recorremos a Brito (2003) e a Kishimoto (2013), a fim de buscar o significado de brincadeiras. Além de análise dos documentos legais que respaldam a Educação Infantil Indígena, RCNEI (Brasil, 2002), DCNEI (Brasil, 2010, 2012), entre outros, tal qual a análise de trabalhos na perspectiva do Povo Indígena Tupinambá.

Desse modo, o percurso seguiu inicialmente com a delimitação do processo da pesquisa, a revisita ao diário de campo do estágio e o foco nas anotações sobre brincadeiras cantantes durante o estágio na Educação Infantil. Após a leitura do diário e seleção das brincadeiras cantantes com base no objetivo da pesquisa, valorizamos a ampliação dos conhecimentos através das referências conceituais e legislativas voltados para o brincar e a musicalidade na infância. Assim, foram analisadas as possíveis contribuições das *aimoáru poraseia* para a identidade étnica do *kurumĩ* de 4 e 5 anos da Educação Infantil do Povo Tupinambá de Olivença.

### **Um Olhar sobre *Aimoáru Poraseia* na construção da identidade étnica dos *Kurumĩ* Indígenas Tupinambá de Olivença**

Baseado no diário de campo e nas leituras dos documentos legais, bem como de autores da área, procuramos analisar as brincadeiras cantantes pertencentes ao Povo Tupinambá de Olivença que foram observadas e registradas no diário de campo do estágio e suas contribuições na construção identitária das crianças da Educação Infantil nas turmas de 4 e 5 anos da comunidade Tupinambá de Olivença.

Com a análise do diário de campo, foi percebido que potencializaram ao máximo os recursos e espaços que eram oferecidos na escola e no seu entorno, a exemplo, a extração de argilas, coletas de sementes, contação de história ao ar livre, piquenique na fazenda, escovação, confecção de

colares, contagem de sementes, construção de maracá<sup>4</sup>, desenho utilizando carvão natural, pintura corporal, ouvir e reproduzir o som da natureza, entre outras atividades do contexto da criança, a fim da promoção de um aprendizado significativo, envolvendo as brincadeiras cantantes ao ar livre, como também nos momentos da rotina diária, reforçando a presença da musicalidade na Educação Infantil para promover uma aprendizagem prazerosa. Para Sousa e Lourenço (2017, p. 172),

A música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano [...].

Diante disso, ressaltamos a importância do aprendizado da criança através das brincadeiras, dos jogos e, principalmente, da interação com outras crianças. No registro no diário de campo, durante o estágio, foram proporcionados momentos intencionais por meio de brincadeiras cantantes, dando uma ênfase especial às músicas que estão imersas no cotidiano das crianças da comunidade Tupinambá, através do *poransy*. Nesses momentos, foi notada uma extrema naturalidade e leveza na participação das crianças durante esta atividade. Percebemos que os toantes indígenas<sup>5</sup>, trazidos pelas crianças, eram comuns a todas, pois elas participaram do ritual com bastante energia, alegria e entusiasmo. Destes, destacam-se alguns selecionados, como os que falam sobre animais, florestas e elementos da cultura indígena e, além disso, são toantes que proporcionam a liberdade de expressão corporal, que na cultura indígena está intimamente imbricada com as brincadeiras cantantes.

Vejam, no Quadro 1, algumas letras dos toantes Tupinambá:

**Quadro 1** – Relação das brincadeiras cantantes presentes no diário de campo.

<i>AIMOÏARU PORASEÏA</i> /BRINCADEIRA CANTANTE	RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS INDÍGENAS
Passarinho	Liberdade dos pássaros; Boniteza dos cantos dos pássaros livres.
Caboclo valentão	Força de guerreiros Tupinambá; Resistência.
Manzuá <sup>6</sup>	Alimentação com base na pesca; Língua tupi como elemento identitário.
Corta a língua	Enfrentamento.
Canto da Maré	Conhecimento da relação com as marés; Objetos identitários presentes nos toantes indígenas: cabaça, mel, palhoça, arco, flecha.
Índio guerreiro	Forças da natureza; Preservação da natureza; Liberdade dos animais.
Mangangá <sup>7</sup>	União, representada pelas formigas.
<i>Awêre</i> <sup>8</sup>	Desmistificação da antropofagia.
Oração à lua	Momento de gratidão espiritual; Relação do indígena com <i>Tupã</i> .

**Fonte:** Registros das pesquisadoras (2022).

<sup>4</sup> Instrumento musical sagrado para os povos indígenas. Consiste em um coco ou uma cabaça seca e oca com pequenas sementes, caroços ou pedras em seu interior e coloca um bastão de madeira para segurar.

<sup>5</sup> Cantos utilizados pelos povos indígenas.

<sup>6</sup> Manzuá - instrumento de pesca.

<sup>7</sup> Mangangá - formiga ou besouro.

<sup>8</sup> Awêre - Significa que assim seja ou amém na língua indígena.

Abaixo, apresentamos a íntegra dos toantes indígenas Tupinambá utilizados na Educação Infantil como brincadeiras cantantes:

1. Passarinho

Passarinho tá cantando, oh passarinho tá cantando  
com seu canto bonito ô lelé  
Vai voando bem alto ô lalá  
chama rarárá ô lelé  
chama rarárá ô lalá (bis)

2. Caboclo valentão

Na boca da mata eu tive uma visão (bis)  
eu fui na aldeia do caboclo valentão. (bis)  
uh,uh,uh

3. Manzuá

Tem um manzuá pra eu olhar (bis)  
Eu olhei tava cheio de *pirá*<sup>9</sup> (bis)

4. Corta a língua

Quebra cabaça<sup>10</sup>, espalha semente (bis)  
Corta a língua de quem fala mal da gente (bis)

5. Canto da Maré

Maré encheu, tornou vazar  
de longe, muito longe avistei *ara*<sup>11</sup>  
minha palhoça coberta de *sapê*<sup>12</sup>  
meu arco, minha flecha  
minha cabaça de mé

6. Índio Guerreiro

Eu sou índio guerreiro  
que venho pra mata caçar  
quando chego nesse pé de serra  
eu vejo as araras voar  
olha o canto dessa arara  
é o canto de muita beleza  
eu não posso destruir  
as coisas da nossa natureza

<sup>9</sup> Pirá - significa peixe na língua tupi.

<sup>10</sup> Cabaça - fruto da cabaceira. Este fruto seco é muito utilizado pelos povos indígenas para confecção do instrumento musical, maracá.

<sup>11</sup> Ara - significa dia em tupi.

<sup>12</sup> Sapê - planta brasileira cujo o caule seco são bem utilizados entre os povos indígenas para cobrir casas.

## 7. Mangangá

Pisa ligeiro, pisa devagar, quem tem medo de formiga não assanha mangangá

## 8. Awêre

*Awêre, awêre, awêre, awêre, awêre*  
Tupinambá vai te pegar vai te comer (bis)

## 9. Oração à lua

*Jacy*<sup>13</sup> é a nossa lua  
Que clareia a nossa aldeia  
*Tupã* venha ramiá  
iluminar a nossa aldeia.  
Eu vou pedir a minha mãe *Jacy*  
Que ela venha nos ajudar  
Eu vou pedir ao meu pai *Tupã*  
para nossa aldeia se levantar

Levanta essa aldeia levanta  
Com a força de Deus  
Levanta essa aldeia levanta  
Olha Deus, dos filhos teus  
Levanta essa aldeia levanta  
levanta sem demorar  
Levanta essa aldeia levanta  
Aldeia Tupinambá.

Contudo, ficou visível que os *kurumĩ* realizam o *Poransy* como uma brincadeira cantante com seus pares, entoando os toantes indígenas do ritual, no transporte escolar ou ao ar livre, não se configurando essencialmente como uma atividade que aconteça apenas de forma dirigida ou planejada intencionalmente no ambiente educacional.

Com isso, ao cantar os toantes indígenas, as crianças constroem a identidade étnica como Povo Tupinambá, diante das particularidades culturais. A relação com a natureza, por exemplo, aparece em vários toantes indígenas e, ao brincarem, estão ajudando a cuidar da natureza, a manter o sagrado, a terra, elemento de grande importância para a continuidade dos povos indígenas.

É importante enfatizar que o registro no diário de campo no período do estágio apontou também que as crianças cantam na realização de outras brincadeiras que acontecem em diversos momentos, como por exemplo, para pular corda, brincadeiras de roda, de elástico, com as mãos,

<sup>13</sup> Jacy - significa lua em tupi.

entre outras. Vale salientar também que essas brincadeiras acontecem livremente, como também de forma orientada tanto nos espaços educacionais, quanto nas suas comunidades, contudo, como delimitação do objeto deste estudo, buscou-se analisar apenas os toantes indígenas pertencentes à cultura do Povo Tupinambá, e que se apresentaram no decorrer do estágio supervisionado I, realizado pelas pesquisadoras aqui presente.

Podemos considerar, de acordo com os documentos legais, bem como com os autores referenciados e as experiências vivenciadas descritas no diário de campo, que ficou notável a importância dos toantes indígenas e das brincadeiras na educação dos *keurumĩ*.

A partir do diário de campo, percebemos que as crianças experimentavam constantemente os toantes utilizados no *poransy*, do Povo Tupinambá de Olivença, para criar e recriar as suas brincadeiras cantantes tanto individualmente como com os seus pares, e em diversos momentos, não somente na escola. Dessa forma, as *aimoáru poraseia* possibilitam e alimentam a autonomia dos *keurumĩ* em escolher as suas preferências musicais, contribuindo notoriamente à sua identidade étnica de maneira tão significativa proporcionando aos mesmos a criatividade e diversão em outras brincadeiras.

Além disso, as brincadeiras com os seus pares auxiliam a criança a se desenvolver, construindo a sua própria identidade de forma leve e prazerosa, valorizando-os como um ser social e protagonista do seu próprio conhecimento.

Para tanto, esse estudo nos possibilitou compreender que as brincadeiras cantantes, presentes no cotidiano das crianças do Povo Tupinambá de Olivença, estão intrinsecamente ligadas à reafirmação cultural e étnica, sendo importantes estratégias utilizadas tanto pela comunidade, como também nas instituições de ensino com o intuito do fortalecimento étnico e cultural.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 maio. 2022.
- BRITO, Teca Alen. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FIGUEIREDO, Cleusa de Fátima Batista Queiroz. A música afro-brasileira e indígena no processo de ensino nas escolas. *Revista Unificada – Fauesp*, v. 4 n. 10, p. 12-17, out. 2022.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). *Nota Técnica n. 01/CGEP/02*. Brasília, DF, 13 de maio de 2002.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2013.
- LUCIANO, Gersem dos Santos - Baniwa. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: MEC: SECAD: LACED: Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.
- SANTOS, Marcineia Vieira de Almeida. *Comunidades indígenas e a implantação da educação infantil nas aldeias: posicionamentos de lideranças*. 2021. 15 f. Artigo (Pós-Graduação) – Faveni, Ilhéus, 2021.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e pandemia: (in)visibilidade e voz. *A Criança e os seus Direitos*, Porto (Portugal): IAC, n. 4, p. 8-11, maio 2022 a out. 2022.
- SOUSA, Paulo César Pardim de; LOURENÇO, Renata. Contribuição do ensino de música na Educação Básica. In: SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO, 11.; COLÓQUIO DE PESQUISA, 6., 2017, Paranaíba, MS. *Anais [...]*. Paranaíba, MS, v. 2, n. 11, p. 169-178, 2017. Tema: A gente não quer só comida: educação e arte.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC). *Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Ilhéus, 2012.

VENERE, Mário Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. *Tellus*, ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008.

### **Outras obras consultadas**

BORGES, Dayane. Tupinambás: quem são, origem, onde vivem. *Conhecimento Científico*, 23 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/tupinambas/>. Acesso em: 02 maio 2023.

MALUF, Ângela. *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIEGAS, Susana Dores de Matos; PAULA, Jorge Luiz de; MELO, Juliana Gonçalves. Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, n. 74, 20 de abril de 2009, p. 52-57.

VIEGAS, Susana Dores de Matos; PAULA, Jorge Luiz de; MELO, Juliana Gonçalves. *Relatório Final Circunstanciado de Identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença*. Disponível no Arquivo FUNAI/Ilhéus. Ilhéus/Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2008.

VIEIRA, Malu. Povos indígenas na Bahia: com mais de 10 etnias registradas, estado tem segunda maior população recenseada do Brasil. *PORTAL g1 BA*, 19 de abril de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/04/19/povos-indigenas-na-bahia-com-mais-de-10-etnias-registradas-estado-tem-segunda-maior-populacao-recenseada-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 02 maio 2023.

## Capítulo 11

### Em defesa de uma educação antirracista e intercultural crítica na educação básica

*Romilda Rodrigues da Silva*  
*José Valdir Jesus de Santana*  
*Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

Este texto é um recorte de um dos capítulos de uma pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como objetivo analisar as concepções de educadoras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas, identificando de que modo essas práticas são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Chizzotti, 2008; Minayo, 2010), do tipo descritiva (Triviños, 2011), que se utilizou da entrevista semiestruturada (Lakatos; Marconi, 2021) e da observação não estruturada ou assistemática (Mattar; Ramos, 2021) como técnicas para a coleta de dados. Para a organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2016). A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista, e contou com a participação de sete colaboradoras, sendo cinco professoras das turmas de 4 e 5 anos, além da coordenadora pedagógica e da gestora escolar. Neste recorte, de caráter teórico, defende-se a perspectiva de uma educação antirracista e intercultural crítica, no contexto da educação básica, a partir de um diálogo/reflexão com autores(as) que têm defendido essa perspectiva de educação, a exemplo de Gomes (2011, 2012, 2017), Candau (2008a, 2008b, 2013, 2012, 2014, 2016), Walsh (2007, 2009), Oliveira (2012, 2016, 2018, 2021), Oliveira e Candau (2011), Sacavino e Candau (2020), Oliveira e Lins (2020), Candau e Russo (2011), Silva (2010, 2011), Fleuri (2017), dentre outros.

#### **Das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais: breve incursão**

Historicamente, a educação brasileira foi/é marcada por um caráter excludente seja em relação à classe social, seja em relação à raça ou etnia. No que diz respeito à população negra brasileira, essa exclusão se mantém, em diferentes domínios, a exemplo do mercado de trabalho, no acesso

ao sistema de saúde, à educação, emprego, lazer, entre outros, como já demonstraram Hasenbalg (1996), Telles (2003) e Theodoro (2022).

Tais exclusões resultam do racismo, que continua organizando as relações sociais e raciais em nosso país, em especial o “racismo estrutural” (Almeida, 2019), que se atualiza através de mecanismos legais e institucionais, e que se revigora com a narrativa discursiva do “mito da democracia racial”, que nega a existência do racismo em nossa sociedade e propaga o ideário de relações raciais harmoniosas em nosso país. E, quando olhamos para o mapa da violência no Brasil, alguns aspectos se sobressaem — são os jovens negros as maiores vítimas de homicídios e, em muitos casos, essa violência é praticada pelo aparato policial, que em tese deveria protegê-los. São também as mulheres negras as mais expostas a violência doméstica e outras formas de agressão e abuso (Jango, 2017). Por isso, segundo Achille Mbembe (2018, p. 18), o “racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, “a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”.

De acordo com Theodoro (2022, p. 22):

A necropolítica é a política de perseguição e morte impetrada pelo Estado, realidade cada vez mais presente em todo o país, e se baseia em uma prática de seleção social que penaliza a população negra, preservando e beneficiando os brancos. [...] Já o biopoder, expresso na possibilidade da ação do Estado e, portanto, na opção do Estado por mitigar ou não os efeitos nocivos de doenças, epidemias e endemias, advinda sobretudo da ausência de saneamento e de políticas de saúde, tem sido um exercício contínuo de tergiversação do poder público brasileiro. O Estado decide a vida e a morte dos cidadãos.

O racismo no Brasil, historicamente, tem sido caracterizado e resultado de uma complexa relação, que se expressa através de preconceitos, estereótipos e discriminação baseados na raça e cor da pele, afetando negros, indígenas e descendentes de asiáticos. Em relação aos negros e indígenas, o racismo têm sido um dos responsáveis pela reprodução das desigualdades entre esses grupos, sobretudo no que concerne ao acesso à educação, saúde, moradia, mercado de trabalho, entre outras questões (Hasenbalg, 1979, 1996, 1998; Teles, 2003; Silva; Hasenbalg, 2003).

De acordo com Rosemberg (2014, p. 750),

As desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico [...]. No plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas. Portanto, para se chegar ao cerne da produção das desigualdades raciais no plano material não se pode afastar a associação entre ser negro e ser pobre.

O racismo opera através do aprofundamento das desigualdades tendo como marco a noção de raça. Por isso, segundo Mbembe (2018, p. 18), “a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros — ou a dominação a ser exercida sobre eles”. Historicamente, as formas de

dominação impostas pelo racismo resultaram em diferentes níveis de desigualdades que acometem populações racializadas, a exemplo do contingente negro (pretos e pardos) que compõe a população brasileira.

Para Theodoro (2022, p. 17), a sociedade desigual é “entendida como uma conformação social caracterizada por uma desigualdade extrema e persistente e cuja intensidade ultrapassa os limites da legalidade”, de modo que essa “desigualdade [...] se sustenta não apenas na questão econômica e social, mas também no acesso diferenciado aos serviços públicos e principalmente à segurança e à justiça”. Segundo o autor, quatro características podem ser associadas às sociedades desiguais, quais sejam:

A primeira é que são sociedades que convivem com a situação de desigualdade extrema e persistente, em detrimento de um grupo racialmente discriminado, sem que esse quadro suscite seu enfrentamento efetivo por parte do Estado. Em segundo lugar, são sociedades que produzem assimetrias em áreas diversas e importantes da dinâmica social, como o mercado de trabalho, a educação, a saúde, a distribuição espacial da população, cada uma delas agindo como potencializadora das desigualdades; essas diferentes assimetrias se reforçam e são cumulativas, em desfavor do grupo discriminado. Em terceiro, essas sociedades estabelecem mecanismos jurídico-institucionais e repressivos que funcionam como elementos de estabilização social e de preservação do quadro de desigualdade. E, por fim, enfraquecem as forças contrárias ao status quo, notadamente os movimentos sociais, que não conseguem acumular recursos políticos, simbólicos ou econômicos, descaracterizando-os em suas demandas políticas, criminalizando qualquer reivindicação ou bandeira que possa alterar o quadro de iniquidade (Theodoro, 2022, p. 18).

A compreensão deste fenômeno só pode ser percebida como uma herança colonial que trouxe africanos na condição de escravizados para trabalhar nas plantações, a partir da constituição do sistema de plantation que, conforme Mbembe (2018, p. 27), “[...] a humanidade do escravo aparece como uma sombra personificada”, de forma que “enquanto estrutura político-jurídica, a plantation é sem dúvida um espaço em que o escravo pertence ao senhor”. É nesse contexto, portanto, que africanos escravizados foram submetidos a condições de trabalho desumanas e tratados como propriedade, mercadoria e objeto dos seus senhores. O africano era considerado um ser sem alma, sem humanidade, mais próxima dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravidão se constituiria em oportunidade de humanização e salvação através de sua inserção no processo civilizatório europeu (Jango, 2017).

Com a missão colonizadora de “tirar o negro da condição de selvagem”, os europeus submeteram-no à sua cultura, costumes e religião. E isto teve um componente ideológico apoiado na Igreja Católica, por quem a escravidão foi justificada e respaldada como um ato piedoso. A legitimação desse regime se fundava na junção de interesses religiosos, políticos e comerciais que implicavam, também, interesses morais, econômicos e sociais. A desvalorização e alienação do negro ocorrem de maneira ampliada, ou seja, tudo aquilo que faz referência a ele, como o continente, os países, as instituições, a cultura, a religião, bem como seu corpo, língua, música, e arte são alvos de degradação e inferiorização, por parte do branco europeu. A sociedade colonial, temendo a ruptura da ordem e do equilíbrio estabelecidos em seu favor, utiliza-se de mecanismos repressivos diretos (força bruta) e indiretos (preconceitos raciais e outros estereótipos) (Jango, 2017).

Segundo Silva (1997 *apud* Jango, 2017), a partir do esforço para eliminar as diferenças culturais estruturantes do sujeito negro, reafirmaram-se preconceitos e estereótipos no sentido de inferiorizar os aspectos estéticos, morais, culturais, bem como todas as manifestações religiosas que tinham origem africana. O negro é estereotipado como feio, mau, sem regras, instintivo e sem moral, ou seja, “no inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome” (Fanon, 2008, p. 161). Esse processo de negação e reprodução da violência e desumanidade em relação ao negro ocorre através dos aparelhos de reprodução ideológica e instituições oficiais, de forma abrangente e violenta. Por isso, segundo Fanon (2008, p. 117), “[...] O branco quer o mundo; ele o quer para si. Ele se considera o senhor predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece-se entre ele e o mundo uma relação de apropriação”.

No decorrer do século XVIII e, sobretudo no século XIX, o racismo científico e o termo raça “passa a ser utilizado para designar a ideia de diferenças físicas transmitidas hereditariamente” (Santos, 2002, p. 47), de forma que as diferenças e desigualdades, propaladas pelas doutrinas raciais, fundamentadas no “discurso científico” da época, são justificadas como produtos da natureza, da biologia.

Conforme Santos (2002, p. 49),

[...] Deste modo, a cada raça cabe um lugar no mundo e seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. Ou seja, cada raça teria um direito determinado pela natureza. Investigações sobre os tipos raciais tomaram a Europa e vários intelectuais aproveitaram a oportunidade para escrever teorias sobre as diferenças raciais. As disparidades entre as teorias e os teóricos eram mínimas, visto que partiam dos mesmos pressupostos; da crença na diferença entre os tipos humanos que impunha uma certa hierarquia e da busca de uma explicação anatômica para esta diferença, somada ou não a outros fatores.

O racismo científico é uma ideologia na qual está firmada a superioridade cultural indiscutível da raça branca, já que a civilização está associada aos brancos e aos seus atributos físicos, intelectuais e morais, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada às outras raças. Nesse sentido, segundo Santos (2002, p. 52),

O fato do negro ser o tipo inferior poderia ser comprovado biologicamente, ora pelo tamanho de seu crânio ora pelo desenvolvimento de suas sociedades. Todavia, o darwinismo social introduz um elemento alheio à tipologia racial, a questão da luta natural entre as raças como motor da história. A ideia da existência de uma raça inferior (derrotada na luta pela vida) levou à suposição da existência de uma ‘sociedade’ inferior que abrigasse resíduos dessa raça parcialmente derrotada.

De acordo com Munanga (1988 *apud* Jango, 2017, p. 18),

[...] o racismo científico foi, de certo modo, institucionalizado com a fundação em Paris, em 1859, da Sociedade de Antropologia. Aspectos físicos passaram a se relacionar aos culturais, ou seja, pescoço, nariz, pernas, dedos e órgãos sexuais do negro foram analisados e considerados provas de sua diminuição intelectual, moral, social e política.

É no século XIX que o racismo, segundo DaMatta (1987), aparece na sua forma acabada, “como uma justificativa “natural” para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto

do mundo. “Tal racismo foi assimilado pela elite intelectual brasileira e tornou-se, portanto, doutrina explicativa para a realidade que existia no país” (Jango, 2017, p. 18).

No Brasil, a visão científica (pseudocientífico) do racismo ficou consignada como tributo de intelectuais eugenistas que defendiam a melhoria genética dos seres humanos, ou seja, a “pureza racial”, com destaque para Edgar Roquette-Pinto, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Oliveira Viana, Sílvio Romero, Renato Kehl e outros (Munanga, 2008).

Conforme Munanga (2008, p. 49),

Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, [século XX], eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra.

Para Munanga (2008, p. 49), “o que estava em jogo [...] era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios diferentes [...] numa só nação e num só povo”, tendo em vista que o que estava em jogo era o destino da nação e a construção de uma civilização nos trópicos, o que demandava resolver o problema em torno da raça e da mestiçagem. O processo de embranquecimento da população torna-se, segundo a maior parte desses intelectuais, uma saída possível. Para Márcia Campos Eurico (2020, p. 55),

O processo civilizatório brasileiro passa, necessariamente, pela ideologia do branqueamento, iniciada com a defesa da miscigenação, com o propósito de ‘melhorar’ a identidade nacional, eliminando da história a presença concreta e simbólica da população negra. O mestiço era, portanto, um mal necessário, um mal menor, é verdade, mas um mal, e o processo de branqueamento oferecia o passaporte necessário para o acesso à vida civilizada e naturalmente democrática.

A ideologia do branqueamento, defendida antes da abolição, serviu de argumento para o abolicionismo e, tendo dado certo, fortaleceu-se a partir da “liberdade” dos escravizados, pois, enquanto eram escravos, não precisavam renegar suas origens. Depois da Abolição, ser negro causava um sério problema, pois manchava demograficamente a nação. Por meio de uma política nacional de fomento, a imigração europeia se visava a gradual eliminação do negro, a partir da assimilação deste pelos brancos e, também, solucionar o problema do mercado de trabalho livre, uma vez que tal mercado foi rapidamente ocupado por imigrantes brancos europeus (Jango, 2017).

O ideal do branqueamento é incorporado pela população e se apresenta através de uma desvalorização generalizada da população negra. Além disso, esse ideal objetivava incentivar os casamentos mistos a fim de “melhorar” a raça. Tal absorção gradativa dos negros ocorria com os que se mostrassem mais identificados com a sociedade branca “dominante” da época, ou seja, que demonstrassem lealdade aos seus interesses e valores sociais e econômicos (Jango, 2017). “Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para, na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito. [...] O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco” (Munanga, 1988 *apud* Jango, 2017, p. 27). Portanto, o negro vendo-se livre e marginalizado, aceitou a ilusão de que solucionava o seu problema com o embranquecimento, gerando filhos mulatos que poderiam ter netos ou bisnetos brancos, ou seja, senhores.

Estes eventos ocorriam ao mesmo tempo em que o Brasil se tornava o último país do mundo a abolir a escravidão, ocorrida em 13 de maio 1888, através da conhecida Lei Áurea. Destarte, com o fim da escravidão, as desigualdades persistiram e se manifestaram de várias formas, com a exclusão social, a violência policial, o acesso limitado à educação e ao mercado de trabalho para negros.

Segundo Eurico (2020, p. 23),

A Liberdade jurídica, por sua vez, conferida ao conjunto da população negra com a promulgação da Lei Áurea em 1888, inaugura novo capítulo do problema das relações raciais no Brasil. A forma como esse grupo é inserido na sociedade brasileira, sem proteção social, sem acesso qualificado à moradia, educação, saúde, trabalho formal, cultura, esporte, lazer entre outros, é emblemática e expõe as feridas de uma sociedade racista, que continua a negar a humanidade à população negra, nomeada como raça degenerada. Exatamente essa concepção será utilizada como justificativa para mobilização nacional a favor da imigração de trabalhadores europeus, supostamente qualificados para as necessidades do capitalismo em sua fase industrial. Na essência desse fenômeno está a busca obstinada pelos padrões da branquitude, expressa no clareamento gradual do povo brasileiro, e a desqualificação dos valores, culturas, práticas e saberes africanos em que pese o fato de que os primeiros grupos de imigrantes europeus terem experiências nas áreas rurais, em seus países de origem.

A “igualdade perante a lei”, decorrida da Lei Áurea, tinha um cunho formal no sentido da igualdade jurídica, todavia, nada tinha a ver com a igualdade material. Enquanto isto, fomentava-se pelo Brasil o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. O mito da “democracia racial”, surgido nas décadas de 1930, principalmente com a contribuição de Gilberto Freire na obra *Casa Grande e Senzala*, construiu um imaginário social da população brasileira no qual existia harmonia e igualdade racial (Munanga, 2008).

E, a partir da ideia [sic] de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito da democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificultaria a nossa união e o nosso projeto enquanto nação e povo. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se realmente de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular – dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (Munanga, 1996, p. 216).

Conforme Eurico (2020), a ideologia da democracia racial remonta os primórdios dos anos que antecedem a década de 1930. A expressão democracia racial aparece pela primeira vez no artigo de Roger Bastide, publicado no *Diário de São Paulo*, no dia 31 de março de 1944, em que o autor utiliza os termos “democracia social” e “racial” para descrever a ausência de distinções rígidas entre brancos e negros. A expressão passou a evocar dois significados: o primeiro subentende que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia, enquanto o segundo remete, no mínimo, a um ideal de igualdade de direitos, e não apenas de expressão cultural e artística.

A defesa da democracia racial se baseou também na ideia de colaboração entre os grupos étnico-raciais, erguido sob a égide da internalização da inferioridade do grupo dominado e da

virtude da classe dominante, cordial desde que a população negra avance além das fronteiras que lhe são objetiva e subjetivamente impostas (Eurico, 2020).

De acordo com Eurico (2020, p. 53),

Gilberto Freyre destaca as contribuições dos povos ditos inferiores para a formação do Brasil, no tocante à culinária, música e sexualidade do povo brasileiro, exaltando as relações cordiais entre a casa grande e a senzala. Em Freyre, a mestiçagem é um valor positivo [...], entretanto o autor ignora a perversidade das relações étnico-raciais e sua funcionalidade na manutenção da ideia da inferioridade negra.

Ao restringir a diversificada influência da população negra no Brasil aos elementos culturais, essa forma de abordagem desconsidera as determinações presentes no processo cultural: seus aspectos sociopolíticos. A cultura aparece esvaziada de sentido crítico, de preocupação com as determinações sociais e políticas, enfim, surge apartada da totalidade social. Embora reconhecesse que os brasileiros não foram inteiramente isentos de preconceito racial, Freyre argumentava que a distância social, no Brasil, fora o resultado de diferenças de classe, bem mais do que de preconceito de cor ou raça. Como os negros brasileiros desfrutavam de mobilidade social e oportunidades de expressão cultural, não desenvolveram uma consciência de serem negros da mesma forma que seus congêneres norte-americanos. Freyre também apontou o fato de que, no Brasil, qualquer pessoa que não fosse obviamente negra era considerada branca (Jango, 2017).

Os estudiosos do campo da Sociologia das relações étnico-raciais começaram a desconstruir o mito da democracia racial através da chamada Escola de Sociologia da Universidade de São Paulo, com as figuras de Florestan Fernandes, Roger Bastide, Octavio Ianni, Lilia Katri Moritz Schwarcz e Manoel Luiz Lima Salgado Guimarães. Estes autores irão despoletar discussões a respeito das relações raciais no Brasil e acumularam quantidades de evidências sobre a existência do racismo na sociedade brasileira e que os negros, apesar de não terem sido legalmente discriminados, foram “natural” e informalmente segregados (Eurico, 2020).

Em 1978, Abdias do Nascimento, na obra *O Genocídio do Negro Brasileiro*, demonstra como o racismo se constituiu em uma tecnologia de extermínio da população negra em nosso país, desde os tempos coloniais. Por isso, o autor defende que o Brasil foi fundado através do estupro, em especial da mulher negra e indígena. Contudo, Nascimento demonstra como o racismo continua afetando de forma perversa a população negra e atualizando as desigualdades que recaem sobre essa população (Nascimento, 2017).

As formas de negação e as atitudes de desumanização, resultantes do racismo, estenderam-se para a educação escolar, posto que a escola passou a reproduzir as tradicionais assimetrias entre negros e brancos, atuando como difusora do preconceito e da discriminação por meio de mecanismos de tratamento racialmente diferenciados, expressos em práticas pedagógicas que promovem estereótipos raciais ou a invisibilidade dos negros na sociedade brasileira a partir da falta de representatividade de pessoas negras e indígenas no corpo docente e nos conteúdos curriculares; dificuldade no acesso à educação ou acesso à educação deficitária de algumas escolas públicas; reprodução de estereótipos nos materiais didáticos; invisibilização da cultura, história e filosofia afro-brasileira e indígena (Silva, 2011; Gomes, 2006, 2011, 2017)

As políticas de educação voltadas para a promoção da igualdade e valorização da diversidade étnico-racial na contemporaneidade brasileira, compreendem a educação como o lugar da prática

da diferença e da valorização da diversidade cultural. No caso da sociedade brasileira, a política educacional voltada à valorização da diversidade e diferença tem sua origem em diversos marcos legais e políticos, sendo fundamental a Constituição Federal de 1988, que estabelece no seu artigo 5º a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, incluindo a orientação sexual e identidade de gênero (Brasil, 2016).

No campo da Educação, a pedra basilar foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, em 1996, que estabeleceu a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o respeito à diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, e de orientação sexual. A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo da educação básica, seguindo da aprovação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares, contribuindo para a valorização da diversidade étnico-cultural do país. Todo este percurso não foi feito sem a participação dos movimentos sociais, nomeadamente, o Movimento Negro Unificado, que teve de despoletar campanhas a favor de uma educação voltada a práticas antirracistas (Gomes, 2017). A respeito deste assunto Anete Abramowicz, Lucia Maria de Assunção Barbosa e Valter Roberto Silvério descrevem o seguinte:

A abertura política ocorrida no país, a partir das duas últimas décadas do século XX, trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social. Uma das evidências desse descontentamento foi a emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios dos quais vale destacar o movimento de mulheres e o movimento negro. Negros e mulheres passaram a expressar reivindicações no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebem no cotidiano. Essas manifestações contribuíram para visibilidade aos processos de discriminação que ocorrem em vários âmbitos, entre eles a escola, onde um primeiro efeito desse processo é o desempenho escolar diferenciado, em que a cor aparece como um indicador importante, denotando o desempenho inferior das crianças e jovens negros. A proposta de uma educação inclusiva ainda não conseguiu incorporar com êxito as diferenças e a diversidade (Abramowicz; Barbosa; Silvério, 2006, p. 1).

Esses embates do Movimento Negro surgiram dentro do espaço público pelo fato de o Brasil ter se construído e consolidado, historicamente, com base no racismo estrutural, institucional, cultural e agora recreativo<sup>1</sup>, excluindo e invisibilizando a presença de crianças e jovens negros de espaços políticos, econômicos, culturais e, sobretudo, educativos.

Para Almeida (2019), o racismo estrutural está intrinsecamente relacionado ao racismo institucional, que determina suas regras com base na ordem social estabelecida. Isso significa que o racismo é o resultado de uma estrutura social que normaliza e mantém como verdadeiras normas e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça. Em relação ao racismo institucional,

<sup>1</sup> “Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a perpetuação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas. O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade” (Moreira, 2019, p. 24).

Almeida (2019) considera um avanço no estudo das relações raciais porque amplia a ideia existente de racismo como um comportamento individual. O racismo institucional diz respeito às consequências de práticas institucionais que favorecem determinados grupos raciais. Para o autor, as instituições criam e regulamentam padrões e normas que devem orientar as práticas dos sujeitos, moldando seus comportamentos, mentalidades, percepções e preferências.

O racismo cultural resulta na crença de que existe superioridade entre as culturas, no amplo sentido de que “cultura” engloba, religião, costumes e línguas, originando neste caso o etnocentrismo. O racismo cultural foi usado como justificativa para colonizar e dominar territórios desde a Antiguidade. Na época moderna, esse tipo de racismo pode incluir elementos do racismo institucional e individual (Bezerra, 2023).

Almeida (2019) afirma que o racismo é uma forma sistemática de discriminação racial que se manifesta como práticas conscientes ou inconscientes, que culminam em desvantagem ou privilégio de indivíduos com base em sua raça. Para conceituar o racismo, o autor utiliza a categoria de discriminação racial, que se refere a formas diferentes de tratar pessoas pertencentes a determinados grupos raciais. A prática da discriminação racial se baseia nas relações de poder de determinados grupos que gozam de vantagens raciais e de classe. O racismo se manifesta por meio da discriminação racial estruturada, tornando-se um processo pelo qual as condições de privilégio são disseminadas entre grupos raciais e manifestadas nos espaços econômico, político e institucional.

A Lei nº 10.639/2003, já referida, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. É a lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Além disso, essa lei inclui o Dia da Consciência Negra no calendário escolar (Brasil, 2003). A lei que foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. Já tem, portanto, 21 anos de existência.

De fato, desde os anos de 1980, e com o fim da ditadura, o movimento negro vem se fortalecendo, acumulando musculatura, organizando-se por todo o Brasil. Ampliou-se a criação de entidades negras ligadas à cultura, os blocos afro, os clubes, organizações não governamentais, grupo de intelectuais e pesquisadores, organizações quilombolas, todos ombreados na luta antirracista – uma intensa mobilização e um grande clamor da população negra para a retomada da temática racial e sua problematização como questão política (Theodoro, 2022, p. 22).

Portanto, estudar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como bem salienta Silva (2010, p. 45), “é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. [...] Os Estudos Afro-Brasileiros enegrecem a educação, a Pedagogia e as outras ciências”. O esforço por enegrecer a educação pretende reverter o eurocentrismo e os efeitos da branquitude em território escolar, mas também, em outros contextos, a exemplo da universidade e da sociedade como um todo. O currículo escolar, de tradição eurocêntrica, nega a diversidade de culturas, de epistemologias e de saberes que se fazem presentes nessa instituição (Santana; Santana; Moreira, 2012), de modo que o “esforço para enegrecer a educação e, por conseguinte, a sociedade, visa reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios e de mentes” (Silva, 2010, p. 42).

É preciso compreender a urgências desse debate especialmente nos locais de formação dos indivíduos, nesse caso, nos espaços escolares, haja visto que não se pode pensar a escola pública distanciada das relações raciais, posto que elas fazem parte da construção histórica, social e cultural do país, como elucida Gomes (2005). A autora também nos alerta para um possível negacionismo por parte de alguns educadores quanto à importância de trabalhar no chão da escola as relações raciais.

Segundo Gomes (2005, p. 146),

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Como resultado da promulgação Lei nº 10.639/2003, nos anos seguintes, foram instituídas 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), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, representando avanços no currículo escolar brasileiro, em todos os níveis da educação (Brasil, 2013). Portanto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para elaborar suas ações e buscar parcerias no sentido de fortalecer as redes de colaboração. Conforme as Diretrizes,

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004, p. 18).

Tal reconhecimento exige de nós educadores e educadoras uma postura política e pedagógica eticamente orientada. Se na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos, a introdução da Lei n. 10.639/2003 — “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico — poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais

pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p. 105). Ao mesmo tempo, pretende promover o reconhecimento em termos de oportunidade escolar de pessoas negras, implicando a aplicação da justiça e equidade educativa no acesso a políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2004).

### **Do multiculturalismo à interculturalidade crítica: em defesa de uma educação antirracista**

Nesta seção discute-se conceitos como o multiculturalismo, interculturalidade e interculturalidade crítica, a fim de problematizar como a educação pode ser operacionalizada no âmbito de uma educação antirracista. A discussão dessas temáticas não deve ser feita sem a compreensão de que o sujeito, inclusive a criança, são produtores de cultura e, nesse sentido, possui a capacidade de criar, transmitir e modificar ideias, crenças, valores, tradições, costumes, linguagens, artefatos e comportamentos que organizam a vida em sociedade.

A discussão sobre cultura pode nos ajudar a pensar sobre nossa própria realidade social e cultural, pois “ela é uma maneira estratégica de pensar sobre nossa sociedade, e isso se realiza de modos diferentes e às vezes contraditórios. É também um tema repleto de equívocos e armadilhas” (Cunha, 2011, p. 2). Aliás, a palavra cultura é polissêmica e possui uma pluralidade de sentidos.

Isto se evidencia *a priori* no seu sentido etimológico, do latim, *culturae*, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. A palavra *culturae* se originou a partir de outro termo latino: *colere*, que quer dizer “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas”. Para os latinos, possui cultura os sujeitos que dominavam os códigos culturais da civilização romana. Em termos conceituais com cariz mais moderno, Hall (2014) entende que a cultura é um conjunto de práticas, valores, símbolos e significados que são produzidos e compartilhados por um grupo de pessoas em uma determinada sociedade e momento histórico. A cultura não é estática, posto que é dinâmica e está em constante transformação, sendo moldada e influenciada pelas relações de poder e pelas lutas de grupos.

Mediante a noção de diversidade cultural, cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de práticas culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas da família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas (Cunha, 2011). O que se observa é que, embora entendamos os sujeitos como diversos, bem como a presença de culturas, o currículo escolar ainda se apresenta homogeneizado, padronizado e monocultural, afirma Candau (2014).

Com a afirmação das identidades políticas e culturais a partir do advento da modernidade e da globalização, a escola passou a ser vista também como mecanismo de transmissão de cultura, sendo desafiada a assumir práticas e currículos heterogêneos que valorizem e respeitem as diversas culturas. De acordo com Fernandes (2021), as discussões sobre o multiculturalismo nos currículos escolares vão surgir a partir das influências das relações de produção, classes e desigualdades sociais na incorporação, aculturação, produção e consumo da cultura.

Nesse contexto, o multiculturalismo atua como uma política social que reconhece e valoriza a diversidade cultural existente em determinada sociedade, concebendo valores como tolerância

e respeito pela diversidade étnica, racial, religiosa e linguística. Isto ocorre em vários setores do Estado, como na educação, política, mídia e mercado de trabalho. O multiculturalismo é resultado da luta dos grupos sociais discriminados e que se encontram constantemente a exigir o respeito às diferenças e pela igualdade aos direitos civis e políticos. No dizer de Lopes (2012, p. 68) “o Multiculturalismo — também chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo — busca que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades” Candau (2008a, p. 18) evidencia que:

Convém ter sempre que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico geral: são lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo.

A autora (2008a) revela que uma das dificuldades de se penetrar na problemática do multiculturalismo está ligado a variedade de termos que o adjetivam. Porém, Candau (2008a) prefere dar ênfase a duas abordagens: a descritiva, ligada ao contexto histórico, político e sociocultural nas sociedades atuais e a prescritiva, entendendo essa perspectiva como uma maneira de atuar, intervindo na dinâmica social. No intuito de promover uma educação crítica e emancipatória como vem defendendo o multiculturalismo interativo, ou seja, uma educação intercultural, que respeite e valorize as diferenças, Candau (2008a) aponta algumas possibilidades de avanços dentro das dificuldades observadas. É necessário, segundo ela, a desconstrução da naturalização de situações de preconceitos e discriminações que perpassam as relações humanas, bem como o reconhecimento e valorização dos diferentes sujeitos culturais, além de fomentar a construção das identidades culturais e promover experiências de interação com diferentes modos de viver e expressar-se.

Para Candau (2008b, p. 54),

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve.

O reconhecimento das diferenças torna-se, nesse sentido, o primeiro passo para a consolidação de uma educação intercultural, sabendo que, nessa perspectiva, o (re)conhecimento das diferenças tem o papel não de anulá-las, mas de valorizá-las, como afirma Candau (2008a, p. 54) ao dizer que “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Ou seja, o termo intercultural se refere ao reconhecimento de que as culturas são diversas e complexas, buscando neste caso promover a compreensão, aceitação e cooperação entre diversas culturas com objetivo de construir uma sociedade mais inclusiva e justa (Lopes, 2012).

A partir desse entendimento, ressaltamos que a educação intercultural deve oportunizar trocas de experiências entre os indivíduos, possibilitando o cerceamento de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Essa é uma tarefa a se desenvolver desde a tenra idade e em se tratando da educação formal, assim que as crianças adentram as salas de aula da Educação Infantil, pois

consideramos essa o palco principal para a formação de sujeitos a serem eticamente orientados. Nessa mesma direção, Alessandro de Melo e Débora Ribeiro (2019, p. 5) defendem que:

A Educação Infantil possui modos singulares de organização e planejamento que devem se orientar ao desenvolvimento integral das crianças, consideradas sujeitos ativos na construção do conhecimento. É na infância que se assentam os princípios de ética e justiça, principalmente quando pensamos em escola e centros de Educação Infantil como instituições democráticas.

Estudos apontam que é desde a infância que vão se construindo o conhecimento de mundo, os conceitos e ideias sobre si e o outro, de forma positiva ou negativamente. Nesse contexto, os autores corroboram quando dizem que: “As identidades de si e dos outros começam a ser construídas, num processo que é constante e múltiplo, a partir de olhares, pertencimentos, narrativas e discursos sobre os modos de ser (Melo; Ribeiro, 2019, p. 6). Porém, chamam a atenção para o cuidado com o que se é trabalhado na escola de modo a não folclorizar temáticas tão importantes. A falta de conhecimento acerca de uma determinada cultura e a forma como ela é apresentada aos pequenos podem afetar negativamente o potencial crítico e criativo que as crianças trazem consigo. Assim,

Cabe conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, pois ela é um centro cultural onde diferentes linguagens e expressões culturais se encontram e são produzidas. Nesse sentido, a escola e os centros de Educação não podem ser concebidos como meros reprodutores culturais, mas, principalmente, como produtores de resistência e de outras culturas e percepções (Melo; Ribeiro, 2019, p. 11).

Para Fernandes (2021), a interculturalidade prevê a inter-relação entre as diferentes culturas. A cultura é concebida como processo fluido e influenciada pelo contexto histórico e social, deste modo, não existe uma cultura totalmente pura ou com sua matriz intacta. Ainda nesse percurso, a autora considera imprescindível a presença de um currículo na educação infantil que valorize e respeite as diversas culturas presentes em nossa sociedade, a exemplo da cultura afro-brasileira, através de experiências e ações voltadas para a perspectiva da interculturalidade. Para ela, é

[...] necessário e urgente que conteúdos relacionados à cultura Afro estejam presentes no currículo escolar da Educação Infantil e sejam desenvolvidos de forma que o alunado vivencie e compreenda o multiculturalismo, contribuindo assim para uma formação educacional que respeite e valorize as diferentes raças e culturas, minimize as desigualdades sociais, supere preconceitos arraigados e fortaleça a identidade cultural e étnica individual e coletiva (Fernandes, 2021, p. 3).

Entendemos a necessidade de a escola repensar seu lugar de transformadora da sociedade e, para isso, precisa se reconhecer como lugar das diferenças, respeitando a diversidade cultural que nela se encontra, tendo em vista uma perspectiva de educação intercultural e crítica, como tem sido formulado por Candau (2014) e Walsh (2007, 2009).

O conceito de interculturalidade crítica tem sido formulado por um conjunto de teóricos e críticos, a partir de diferentes tradições epistêmicas, como os estudos culturais<sup>2</sup> e decoloniais<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> Para uma introdução ao campo dos estudos culturais, vê Almeida e Patrocínio (2017).

<sup>3</sup> Para uma introdução aos estudos decoloniais, vê Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019).

tendo, entre seus principais expoentes Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh e Enrique Dussel. Conforme essa perspectiva, o diálogo intercultural valoriza as diferentes culturas, através do reconhecimento e do questionamento das relações de poder, bem como de suas hierarquias (Silva *et al.*, 2022).

A interculturalidade crítica emergiu com o movimento pós-colonial, que se constituiu por um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais. O movimento se tornou extensivo, tendo implicado em outras áreas do saber consideradas como uma alternativa emancipatória. O termo passou a ser utilizado, ainda nos anos 1970 e 1980, por motivo das relações migratórias que ocorriam no continente europeu, resultantes do fluxo de imigrantes que, em decorrência de sua situação social, econômica e de guerras abandonavam seus países de origem em busca de melhores condições de vida. E está presente em todas as ciências sociais que tenham em comum “[...] dar primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” (Santos, 2008, p. 8). A partir dessa conjuntura, os imigrantes passaram a povoar partes da Europa, o que ocasionou aumento demográfico e tornou a relação entre as diferentes culturas algo conflituoso. O termo “intercultural”, com viés pautado no multiculturalismo, passou a ser utilizado como forma de “aceitar” as culturas diferentes. Tal concepção vai de encontro à noção de interculturalidade crítica, a qual busca valorizar e aprender a cultura de ambas as partes, em que a identidade do outro não é só tolerada, mas respeitada, e há possibilidade de aprender e conhecer o “diferente”.

Mas é importante destacar que a interculturalidade crítica diferente do multiculturalismo integracionista e da interculturalidade funcional, posto que busca compreender as formas como a desigualdade, o racismo, o sexismo e outras formas de opressão estão presentes nas relações entre as culturas. A interculturalidade crítica enfatiza a importância de reconhecer as perspectivas e experiências de grupos historicamente marginalizados e sub-representados na sociedade, como povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer e outras orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero (LGBTQI+). Ela promove a escuta atenta e respeitosa desses grupos e busca criar espaços de diálogo em que as diferenças culturais sejam tratadas como uma fonte de enriquecimento mútuo, em vez de divisão ou exclusão, questionando as narrativas dominantes que perpetuam estereótipos e preconceitos em relação a outras culturas (Silva *et al.*, 2022).

Nesse sentido, como afirma Catherine Walsh (2007, p. 8):

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. É um projeto de existência, de vida.

A interculturalidade crítica e a educação antirracista estão relacionadas porque ambas buscam promover o respeito à diversidade cultural e combater as desigualdades e opressões baseados na raça, sobretudo no espaço escolar. O conceito no campo da educação valoriza as diferenças culturais e

promove a construção de diálogos e entendimentos entre diferentes grupos sociais, tendo em vista a superação das desigualdades e as relações de poder que permeiam as relações interculturais. Essa abordagem reconhece que o racismo é uma realidade presente na sociedade e que é preciso combatê-lo por meio de ações afirmativas e do reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais das pessoas negras. Daí a necessidade de uma educação intercultural crítica e antirracista (Oliveira; Candau, 2011; Oliveira, 2012) ao longo de toda a educação básica, mas também na educação superior. Contudo, conforme Oliveira (2021, p. 19),

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conjunto ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o Ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico, que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes a invisibilização daqueles.

A educação antirracista, segundo Ferreira (2012, p. 278), explicita e nomeia questões que atravessam o debate sobre raça, justiça social, igualdade racial/étnica, “[...] assuntos relacionados a poder, à exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”, o que corrobora com a perspectiva de interculturalidade crítica, formulada por Walsh (2009, p. 25), compreendida como uma “[...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder”, com o objetivo de visibilizar “[...] maneiras diferentes de ser, viver e saber”. E Cavalleiro (2001) esclarece que uma educação antirracista busca a igualdade entre todos e, nesse sentido, deve-se erradicar da nossa sociedade formas de preconceito e discriminação em qualquer lugar ou meio em que estiver:

[...] No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprio. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Em solo brasileiro, a educação antirracista tem respaldo, como já referido, na Lei nº. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, ao longo de toda a educação básica, constituindo-se em um dispositivo necessário para a construção, segundo Gomes (2017, p. 135), de uma pedagogia da diversidade. Tal pedagogia, segundo a autora, resulta “da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação”.

O campo da educação para as relações étnico-raciais, a partir da promulgação da Lei nº. 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tencionam o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a formação de professores(as), ao formularem uma perspectiva de educação antirracista comprometida com a igualdade racial, com os valores civilizatórios africano-brasileiro, com a diversidade étnico-cultural e com o combate ao preconceito e à discriminação racial ao longo de toda a educação básica.

Gomes (2006, 2017) tem defendido que é preciso construir uma Pedagogia da diversidade, posto que, segundo ela, “respeitar e lidar ética e pedagogicamente com as diferentes experiências socioculturais pode ser um dos passos para a construção de uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2006, p. 34), a partir de marcadores como o de raça, gênero e cultura, entre outros, e isso implica na construção de currículos e práticas pedagógicas que reafirmem a diversidade e a diferença cultural, perspectiva também defendida pela interculturalidade crítica (Candau, 2014; Walsh (2009; Oliveira; Candau, 2011).

Para Gomes (2006, p. 35), “a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural passa, necessariamente, por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola”, o que requer reconhecer as epistemologias e os regimes de conhecimentos de grupos colocados em posição de subalternidade, como negros e indígenas. Tal movimento implicará na construção de novas “Pedagogias, decoloniais e antirracistas” (Walsh, 2009, p. 27), orientadas por uma prática insurgente e interventiva nos “campos do poder, do saber e do ser”, ou seja, nas “dimensões das colonialidades” (Maldonado-Torres, 2019). Ademais, requer enfrentar, cotidianamente, o “racismo epistêmico” (Oliveira, 2018, 2021; Fanon, 2008), a “branquitude” (Bento, 2022), e as versões do multiculturalismo liberal e integracionista (Candau, 2013, 2012, 2014). Os movimentos negros e indígenas têm sido protagonistas nesse sentido, na medida em que não só reconhecem a educação como um dispositivo e um campo de luta política pela construção de outra perspectiva de educação, voltada à valorização e reconhecimento das diferenças/diversidades, mas também como um meio para a superação das desigualdades e combate ao racismo. Elaboram, nesse sentido, Pedagogias “outras”, há muito tempo decoloniais e antirracistas, enraizadas nas lutas e práxis dessas comunidades/coletivos.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Póle, 2019.

ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do (org.). *Estudos culturais: legado e apropriações*. Campinas: Pontes, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BEZERRA, Kátia Alves. *Análise acerca do atravessamento da Lei n. 10.639/03, da decolonialidade e dos multiletramentos nas práticas de um projeto educativo antirracista*. 2023. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC/SECAD, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 30 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008b.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 28-44.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 76-98.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 47-60.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. v. 1, p. 59-78.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Jorge Luiz da. *Manual de antropologia cultural*. Santa Maria: UFSM/ PROGRAD, 2011. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aauid:sc:VA6C2:753b790c-b3f6-4981-942a-a20f27e80c3c>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

EURICO, Márcia Campos. *Racismo na infância*. São Paulo: Cortez, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Adimara Fogaça Pereira. O multiculturalismo e a sua inserção no currículo prescrito da educação infantil. In: *Seminário Gepráxis*, 2021. *Anais [...] Vitória da Conquista, Bahia, Brasil*, v. 8, n. 14, p. 1-15, maio, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisa da Rede Mover*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). *Relações Étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

- HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. Relações raciais no contexto nacional e internacional. In: HASENBALG, Carlos Alfredo (org.). *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 1998. p. 9-41.
- JANGO, Caroline Felipe. *Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras*. São Paulo: Livraria da Física, 2017.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2021.
- LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência como outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 20, n. 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
- MATTAR, João; RAMOS, Daniele Karine. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Ed. 70, 2021.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 24, p. 1-17, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 213-229.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórico intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 174-187.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Pedagogias decoloniais no Brasil*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 15-40.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Monica Regina Ferreira. Pedagogia decolonial e didática antirracista. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 49-63.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 12-22.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. *Revista Educação, Gestão e Sociedade*, ano 2, n. 6, p. 1-15, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC: FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Como mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos Alfredo. *Origens e destino: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-56.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). *Relações Étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 11-37.

SILVA, Renan Mota *et al.* A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. *Revista Pedagógica*, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2022.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumara-Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário. *A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD”*, 2007, Bogotá. *Memórias [...]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria (org). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-39.

## Capítulo 12

### Ensino de história e as categorias de identificação e classificação dos povos

Rogério Santos Sales  
Isnara Pereira Ivo

Os livros didáticos desempenham papel importante no Ensino de História, moldam a visão de mundo dos estudantes e refletem as prioridades educacionais de uma sociedade em um dado momento. Eles podem sofrer influência de fatores contextuais, políticos, sociais, ideológicos, culturais, exprimem as decisões dos envolvidos no processo de escrita, das pessoas e instituições que os escolhem e são utilizados numa perspectiva de análise que permite o uso de fontes variadas e pouco convencionais por historiadores.

Portanto, são analisadas, aqui, duas coleções didáticas, *História em Debate* e *História – Sociedade e Cidadania*, com vistas a compreender quais termos/conceitos/categorias da escravidão moderna são apresentados e definidos e como as populações, no contexto das conquistas do Novo Mundo, eram classificadas com base em duas grandes categorias: qualidade e condição social. Os critérios de definição das qualidades das pessoas se relacionavam à cor da pele, tipos de cabelo, formatos do rosto, origem, religião, uso de barba, lugar social e se expressavam num caleidoscópio de termos, tais como: pardos, cafuzos, mestiços, caboclos, curibocas, mulatos, pretos, negros, negros da terra, crioulos, brancos, cabras e mamelucos<sup>1</sup>. A condição se referia ao *status* jurídico das pessoas, indicando se eram livres, escravas ou libertas.

Ambas as coleções foram distribuídas nas escolas do Brasil por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a vigência durante o triênio 2018 a 2020. Há três volumes em cada uma delas, cujo público-alvo são os estudantes do Ensino Médio. A coleção *História em Debate* tem como autores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo (2016)<sup>2</sup>. Publicada pela Editora do Brasil em 2016, foi organizada em torno de três grandes temas: “Terra e trabalho”, contemplado no primeiro volume; “Direitos humanos”, no segundo; “Igualdade e liberdade”, no último. Embora seguisse

<sup>1</sup> Ver: Ivo (2012, 2016).

<sup>2</sup> Renato Mocellin possui graduação em Direito, graduação em História e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pós-graduação em História da Arte pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), é membro do Instituto Histórico Geográfico do Paraná e professor do Ensino Médio. Rosiane de Camargo é licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pós-graduada em História do Brasil pela Faculdade Bagozzi, PR, professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

certa cronologia, os grandes temas permitiram aos autores transitar por vários períodos históricos dentro de uma mesma discussão. Além do mais, trouxe uma proposta alternativa à clássica divisão de períodos históricos cuja referência é a Europa.

A coleção é composta por uma variedade de recursos visuais, como fotos, mapas, cópias de pintura, gráficos, cópias de jornal, charges. Ao final de cada capítulo, há as seções: “Para você ler”, “Para você assistir” e “Para você navegar”. Em cada uma delas, são indicados livros, filmes e sites. O glossário está disponível no final das páginas, ao longo dos capítulos. Além disso, o quadro “Organizando ideias” envolve análise e interpretação de textos e imagens, sendo retomados os conceitos e assuntos apresentados. No quadro “Testando conhecimentos” são dispostas questões objetivas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>3</sup>, e de outros vestibulares das mais variadas instituições de ensino superior do Brasil.

A coleção “História – Sociedade e Cidadania”, publicada pela Editora FTD, é de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2016)<sup>4</sup>. Dá-se maior ênfase aos aspectos políticos e econômicos de diversos grupos humanos. Os capítulos estão estruturados por textos básicos e seções, como “Para saber mais”, na qual apresenta informações extras referentes a cada conteúdo; “Para refletir” traz textos com o intuito de estimular os conhecimentos sobre o tema estudado; e “Dialogando” representa o momento para discussão de imagens, gráficos, tabelas e textos.

Ao final de cada capítulo, estão as atividades com as seções “Retomando”, em que se encontram questões retiradas dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio sobre o tema estudado. A seção “Leitura e escrita em História” permite o estudo de imagens relacionadas ao tema estudado. “Cruzando fontes” aproxima o estudante do trabalho do historiador por meio da proposta de análise e comparação das fontes. Já a seção “Leitura e escrita de textos” propõe interpretação de diferentes gêneros textuais. “Integrando com”, por sua vez, estabelece diálogo de outras áreas do conhecimento com a História. A seção “Você cidadão!” conclui o último capítulo de cada unidade, com temas como meio ambiente, ética e solidariedade. Os autores propõem aos estudantes divulgar seus debates, suas discussões em meios digitais, como *blogs*.

O ensino necessita de abordagens variadas, contextualizadas e interdisciplinares, exigindo habilidades que transcendam o conhecimento especializado de cada área. É crucial uma experiência curricular fundamentada na integração entre o Ensino Superior e o nível básico. Importante que o professor da Educação Básica pesquise sobre o ensino que ministra e que abra, segundo Azevedo (2015), de maneira significativa, as possibilidades de aprofundamento da formação docente em relação ao seu campo de atuação.

No entanto, responsabilizar, exclusivamente, os professores por eventuais falhas na Educação revela falta de compreensão do complexo sistema ao qual eles estão vinculados, incluindo decisões governamentais, tais como do Ministério da Educação, dos órgãos de financiamento, das gestões escolares, além das questões sociais e culturais que conformam a vida dos alunos e dos professores. Normalmente, pesquisas e estudos consideram um conjunto de fatores que influenciam o êxito ou fracasso do ensino, indo além da mera avaliação do desempenho dos professores. A qualidade do material didático é um deles.

<sup>3</sup> Criado em 1998 para avaliar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas e particulares de todo o país, passou a ser considerado meio para o ingresso em instituições superiores em 2009.

<sup>4</sup> Doutor em Educação cuja área de concentração é História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é Mestre em Ciências cuja área de concentração é História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professor da rede pública, particular e cursinhos pré-vestibulares.

## O Ensino de História

O ensino de História precisa ser significativo<sup>5</sup> para os estudantes no intuito de promover conexões entre os conhecimentos adquiridos em detrimento da mera transmissão de fatos, datas ou memorização de nomes de personagens considerados proeminentes. A aprendizagem significativa considera os conhecimentos prévios dos educandos, partindo do princípio de que “uma estrutura cognitiva de um indivíduo é formada por uma hierarquia de conhecimentos e experiências na qual a assimilação de novas ideias se dá sempre na interação com uma já existente” (Silva; Sales; Silva, 2019, p. 1950).

O emprego de fontes históricas em salas de aulas é fundamental, uma vez que elas possibilitam compreender significativamente os conceitos no contexto temporal e espacial em que foram originados. Através da atualização metodológica, que prioriza a didatização dos conteúdos a serem ensinados, busca-se promover o desenvolvimento do conhecimento histórico. Isso ocorre, especialmente, segundo Schmidt (2005), por meio da utilização de documentos significativos para alunos e professores. Do ponto de vista teórico, “referindo-se às condições, finalidades e objetivos do ensino de História, a renovação metodológica [...] necessita ser pensada a partir do significado [...] que os documentos possuem para os próprios sujeitos” (Schmidt, 2005, p. 45).

Refletir acerca da crise do método é também exercício empreendido por teóricos educacionais inquietos com a interação entre como ensinar e o conteúdo a ser ensinado na disciplina de História. Por muito tempo, os alunos foram considerados sujeitos passivos da aprendizagem histórica, percepção que vem sendo desmistificada ao longo dos anos. Permitir aos estudantes o acesso a fontes históricas, ainda que não seja o documento físico, auxilia no papel de protagonistas na construção do seu próprio conhecimento.

Estimular o ensino de História contextualizado, mediante documentos que abordem, neste caso específico, as complexidades do mundo da escravidão, colabora para a compreensão mais ampla sobre os seus reflexos na contemporaneidade. Em contrapartida, evita a projeção no passado de elementos ausentes nas fontes históricas, “[...] as ideias históricas elaboradas, a forma como os documentos são interpretados, a estrutura narrativa destas histórias, sempre visando torná-las mais complexas e evitar o uso abusivo do passado humano” (Saddi, 2010, p. 77). É preciso ter claro que os acontecimentos históricos precisam de contextualização, historicização, problematização, por isso, há preocupação com a construção e historicidade dos conceitos e contextualização temporal.

A didática da História (Schmidt, 2017), apesar de ser considerada um instrumento mais completo, teria sido substituída pela metodologia, gerando uma perda na qualidade, e por um reducionismo da História como área do conhecimento. A razão da substituição teria sido a ênfase dada à separação entre a pesquisa e o ensino. No Brasil, o questionamento dos estudiosos a esta separação se deu a partir da primeira década do século XXI. Havia a preocupação em fazer com que a disciplina se tornasse mais cativante, visto que ainda é comum encontrar estudantes que não veem significado em estudar o passado. “A mudança de paradigma trouxe importantes consequências para o desenvolvimento de pesquisas no ensino de História” (Schmidt, 2017, p. 70).

Pesquisar e ensinar são atividades interdependentes e, respectivamente, uma não precisa ser praticada por um público especializado, enquanto a outra apenas é reproduzida no ambiente escolar. É comum encontrar críticas de que os conhecimentos produzidos nas universidades não alcançam

<sup>5</sup> A teoria da Aprendizagem Significativa foi apresentada em 1963 pelo norte americano David Paul Ausubel (1918-2008).

o público fora dos seus muros, e a didática da História é considerada por muitos pesquisadores essencial para essa aproximação. No caso dos conhecimentos produzidos pelas recentes pesquisas historiográficas, os estudos acerca da escravidão e das mestiçagens ainda estão timidamente chegando no ensino da Educação Básica.

### Coleção História em Debate<sup>6</sup>

A historiografia relacionada à África, à Escravidão e às mestiçagens encontra espaço nesta coleção, mesmo que de forma tímida. No volume inicial, destinado à primeira série do Ensino Médio, a História da África é apresentada no primeiro capítulo, ao discutir o período considerado antiguidade. Nesse contexto, são explorados temas como o Egito antigo e os reinos africanos, incluindo Cuxe e Axum. No quinto capítulo, as temáticas relacionadas à Escravidão são abordadas com maior destaque, sendo retomadas no contexto do término do trabalho escravo no Brasil. Os autores tratam os trabalhadores da sociedade escravista, no Brasil, como grupos homogêneos com inequívoca dicotomia “senhor *versus* escravo” (Mocellin; Camargo, 2016, p. 201, v. 1).

Ao adotar uma perspectiva que caracteriza a sociedade escravista no Brasil como composta por dois polos homogêneos e antagônicos — senhores e escravos —, mantém-se uma visão restritiva que dificulta a compreensão das particularidades da sociedade colonial. As dinâmicas de mestiçagens<sup>7</sup> das sociedades coloniais modernas na coleção, no mais das vezes, são compreendidas de formas polarizadas, ao explicarem o mundo colonial com base no mundo dos senhores e no mundo escravos, em que os demais segmentos sociais se definem e se movimentam pelas relações construídas com os dois polos demarcados pelos autores como únicos definidores das estruturas sociais. O olhar reducionista restringe a compreensão do papel dos agentes históricos pelos alunos, suaviza as estratégias de mobilidade social instrumentalizadas pelos egressos do mundo escravo e obscurece as gestões desses grupos sociais para alterar os caminhos hierárquicos do estado escravista<sup>8</sup>.

Apesar dessa abordagem, o manual inclui referências relacionadas às categorias de distinção social como indígenas, escravos africanos, trabalhadores livres, libertos, homens brancos e mestiços no contexto da descoberta dos metais preciosos, o que envolvia todo um deslocamento de pessoas no interior da colônia (Mocellin; Camargo, 2016, p. 134-135, v. 1). As categorias escravos, livres e forros não são explicadas conceitualmente, mas aparecem no manual ao se analisar o XIX, principalmente, a transição do trabalho escravo para o assalariado. A condição jurídico-social servia para classificar e hierarquizar as pessoas. Referem-se aos livres, aos forros e aos escravos. Embora

<sup>6</sup> O primeiro volume é composto dos seguintes capítulos: 1 – Propriedade da terra e relações sociais na Antiguidade; 2 – Terra: privilégio e poder; 3 – A propriedade da terra no Brasil; 4 – A questão agrária no Brasil; 5 – O trabalho no Brasil até o século XIX; 6 – No mundo das fábricas: industrialização e trabalho; 7 – Industrialização e urbanização; 8 – O trabalho no Brasil contemporâneo; 9 – Movimentos sociais e cidadania; e 10 – Comércio e dinheiro na história. Os capítulos do segundo volume são: 1 – Direitos humanos; 2 – A dominação da América e a visão do outro; 3 – Colonização da América: exploração e resistência; 4 – Direitos na América Latina: Lutas e conquistas; 5 – O imperialismo na Ásia; 6 – África: do escravismo ao imperialismo; 7 – As emancipações nacionais na Ásia e na África; 8 – A era da globalização; 9 – Direitos violados; e 10 – Conquistas nas lutas pelos direitos humanos. O último volume também possui 10 capítulos: 1 – Nações e nacionalismos; 2 – Os regimes totalitários; 3 – Século XX: a era da guerra total; 4 – Autoritarismo no Brasil; 5 – A Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial; 6 – Redemocratização no Brasil: o longo caminho; 7 – Conflitos regionais, fundamentalismo religioso e terrorismo; 8 – África contemporânea: desafios, dificuldades e avanços; 9 – Cultura, informação e poder; e 10 – Direito à liberdade: desafio da tolerância.

<sup>7</sup> Conceito proposto para se referir mais aos processos históricos construídos entre mestiços e não mestiços que aos resultados. Ver: Paiva (2015).

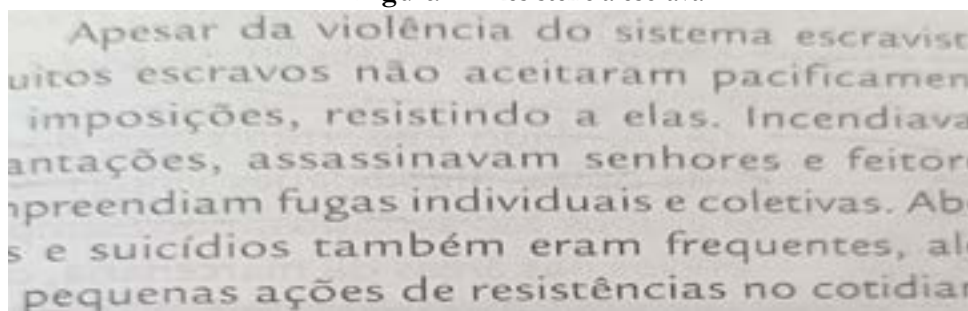
<sup>8</sup> A historiografia brasileira sobre a escravidão colonial tem revelado o cotidiano do mundo escravista ao demonstrar como escravos e forros construíram estratégias de mobilidades social. Entre vários, ver, principalmente: Alves (2011), Costa e Silva (2004), Ivo (2012), Cotta (2010), Faria (2004), Gil (2009), Matheus (2021), Motta (1999), Oliveira (2020), Oliveira (2013), Oliveira (1988), Reis (2008), Bóscaro e Guedes (2020), Libby (2010), Malaquias (2013), Costa (2017, 2018), Reis (2016), Soares (2016).

não fosse regra, havia atividade assalariada durante o período em que vigorou a escravidão, pois “na Bahia do século XVII, mesmo com a predominância do trabalho escravo, o caráter da produção açucareira criou um grupo de assalariados no cerne do processo produtivo” (Guedes, 2008, p. 91). Portanto, é fundamental não observar a sociedade com um olhar rígido. O fim do trabalho escravo no Brasil não ensejou automaticamente a instalação de fábricas, e os trabalhadores das lavouras, da Casa-grande, por exemplo, não foram imediatamente transformados em trabalhadores fabris, como sugere o manual.

Os autores evidenciam que, além de desempenhar atividades laborais nas lavouras e em todo o processo de fabricação do açúcar, os escravos africanos atuavam em diversas atividades, tanto no campo, quanto na cidade. “Pequenos trabalhos eram realizados cotidianamente, como consertar cercas, abrir fossos, poços e estradas [...]” (Mocellin; Camargo, 2016, p. 132, v. 1). Sabe-se que havia uma variedade de trabalhos desenvolvidos pelos escravos. Além de serviços de lavoura, prestavam serviços como ferreiros, barbeiros e vendiam produtos para si e para seus senhores em pequenos comércios ou mesmo em atividades comerciais em larga escala praticadas a longas distâncias, como “homens e mulheres de caminho” (Ivo, 2012).

Os estudos parecem corroborar com a hipótese que relaciona determinada atividade com maior ou menor possibilidade, segundo Faria (2004). A qualificação profissional “não era exclusiva das zonas urbanas. Escravos rurais também tinham diversificação de ofícios, talvez não tantos quanto nas zonas urbanas” (Faria, 2004, p. 96). Homens e mulheres escravos podiam acumular pecúlio desenvolvendo certas atividades, como, por exemplo, quando lhes permitiam acesso à terra e obter a propriedade dos produtos cultivados, podendo vendê-los nas áreas de pequeno comércio. As múltiplas formas de resistência dos escravos estão presentes no manual, conforme a Figura 1, a seguir:

**Figura 1 – Resistência escrava**



Fonte: Mocellin e Camargo (2016, v. 1).

A historiografia apresenta este tema há bastante tempo e tem rompido com argumentos da passividade dos escravos, evidenciando o papel de agentes históricos desempenhado por eles: “Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos” (Reis, 1996, p. 09). Escravos, forros e seus descendentes estavam, em todos os aspectos da vida, em sociedade; como não podia ser diferente, misturavam-se com indígenas e europeus, tecendo novos rumos de futuros mediante distintas formas e estratégias de mobilidade social. Fossem em atividades mineradoras, comerciais ou de criação de gado, dinamizavam suas vidas e destinos fora das senzalas e casas-grandes. Em muitas situações, auxiliaram nas conquistas dos sertões (Ivo, 2012; Silva, 2003) e territórios espanhóis (Restall, 2000,

2006), comandaram operações militares (Cotta, 2010; Souza, 2018), defenderam os portugueses de ataques estrangeiros (Silva, 2003) e, não raro, tornaram-se senhores de escravos (Oliveira, 1988; Reis, 2008; Costa, 2017; Matheus, 2021) e também traficantes (Costa; Silva, 2004; Lovejoy, 2002; Bôscaro; Guedes, 2020).

De forma genérica, a coleção não deixa de mencionar a escravidão dos indígenas. Aqui, cabe uma ressalva: a substituição dos indígenas pelos africanos não se deu de forma brusca. Embora tenha sido uma decisão tomada ainda no século XVII, Monteiro (1994) informa que esse processo durou até o final do século XVIII, pelo menos em São Paulo. Esse panorama pode variar de acordo com o local estudado e não se deve tomar esse exemplo como se ele servisse para todo o Brasil. Vários obstáculos foram decisivos para desestimular a escravidão dos indígenas, como a resistência destes, a oposição dos jesuítas e a posição ambígua da Coroa quanto a essa questão. Tudo isso dificultava a aquisição de mão de obra nativa pelos colonos.

À luz das pesquisas realizadas por Paiva (2016), é preciso atentar para o que os autores da coleção didática chamam de “sistema escravista”, porque na documentação coeva o termo escravidão não traz nenhuma referência ao sistema explorador com base em mão de obra, tal qual entendemos hoje. “Não existia o substantivo ‘escravismo’ nem o substantivo/adjetivo ‘escravista’” (Paiva, 2016, p. 74). Portanto, trata-se de um termo criado no presente para explicar o passado, não obstante, sabe-se que é do presente que os historiadores analisam o passado. A imparcialidade e a objetividade não estão, necessariamente, guiando as interpretações que são, na verdade, resultados das análises subjetivas e parciais inerentes às escolhas teórico-conceituais daqueles que se aventuram pelos labirintos da História.

No segundo volume dessa mesma coleção, voltado para a segunda série do Ensino Médio, os autores discutem, em vários momentos, História dos povos nativos da América quanto à História da África, a escravidão indígena e africana. O segundo capítulo, reserva-se à História da América antes e após a chegada dos europeus, mostrando o continente americano não só como um local com povos distintos, submetidos à dominação e destruição, mas também como um espaço no qual ocorreram assimilações e trocas culturais. O terceiro capítulo é uma extensão de discussões realizadas no primeiro volume, reforçando que a mão de obra nativa foi largamente utilizada no início da colonização, com a posterior substituição pelo trabalho dos africanos: “A dificuldade de empregar a mão de obra nativa nas operações comerciais levou os europeus a utilizar o trabalho de africanos escravizados [...]” (Mocellin; Camargo, 2016, p. 84, v. 2).

O capítulo retoma temas como resistência escrava e as muitas atividades realizadas pelos escravos; em seguida, o foco recai sobre os eventos políticos ligados às independências das Américas: “Os escravos procuravam diversas maneiras de reagir ao cativo. Alguns usavam formas de sabotagem no trabalho ou equipamentos, desde a diminuição do ritmo de trabalho e paralisação da produção, e [...] incêndios das plantações” (Mocellin; Camargo, 2016, p. 90, v. 2).

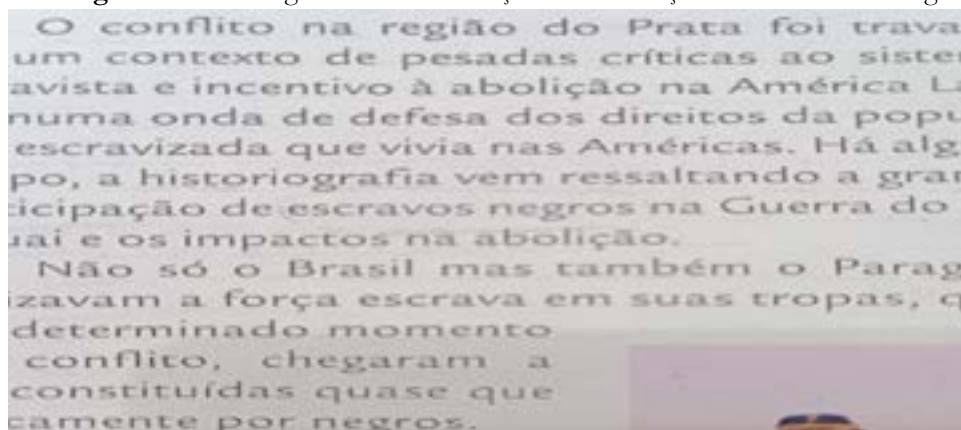
Algumas categorias de distinção social encontradas no volume anterior se repetem, como é o caso da palavra/termo “mestiço”, que aparece destituído de qualquer explicação, assim como a categoria “escravo”. No debate sobre o processo de independência na América espanhola são apontadas as insatisfações dos *criollos* com relação à metrópole, mas sem a preocupação de explicar as origens desta categoria/termo.

O termo/categoria/conceito “mestiço” já existia na Europa, pelo menos desde o século XII, e foi incorporado ao vocabulário no Novo Mundo com as conquistas da era moderna, momento em que se utilizava *mestizo* ou *mestiza* para se referir aos filhos dos conquistadores com índias (Paiva, 2015). Na América portuguesa, o termo “mestiço” foi aplicado para se referir aos filhos de português ou portuguesa com indígena. Também se tornou sinônimo do que se conhece hoje, ou seja, o resultado de múltiplas misturas biológicas e/ou culturais. Compreender essas dinâmicas ao longo dos séculos mitiga os riscos na interpretação equivocada das fontes históricas, evitando uma “leitura arresvada”, que produz “imediatos equívocos de compreensão e dificultam o melhor conhecimento sobre a complexidade sociocultural de outrora” (Paiva, 2015, p. 78).

No que concerne aos *criollos*, nascidos em solo americano, eram os filhos dos administradores espanhóis e não tinham ascendência africana ou indígena. Embora não ocupassem posições de grande prestígio na administração central, usufruíam de distinta situação econômica, podiam se envolver no comércio, ser proprietários de terras e explorar o trabalho escravo: “formaram a elite, principalmente na América espanhola, junto com os *criollos* nascidos no continente, mas filhos de espanhóis), com os próprios espanhóis e portugueses” (Paiva, 2015, p. 44). Para a América portuguesa, a historiografia tem mostrado que o termo crioulo na América portuguesa podia variar conforme o local e o período. Para a primeira metade do século XVIII no Rio de Janeiro, Soares (2006, p. 100) concluiu que a categoria era aplicada apenas para a primeira geração de filhos nascidos no Brasil, oriundos de mães africanas. Para a comarca do Rio das Mortes, em Minas Gerais, Libby (2010) verificou que, em meados dos Setecentos, pelo menos, *crioulo* era destinado aos negros nascidos no Brasil, independente do nascimento dos pais, se na colônia ou na África, não importando a condição jurídica. “Pode-se afirmar que, pelo menos nas Minas Gerais, a designação de crioulo não se aplicava apenas a uma única geração nascida de pais africanos” (Libby, 2010, p. 49). Também identificou que filhos de um mesmo crioulo podiam carregar essa ou outra designação, como pardos e cabras, o que indica fluidez nos usos e aplicações dessas categorias/termos/conceitos pelos povos do passado.

As categorias de distinção social “escravos negros” e “negros” aparecem em “Direitos na América Latina: Lutas e conquistas” (Mocellin; Camargo, 2016, p. 112, v. 2), quando o assunto é a Guerra do Paraguai, ocorrida entre os anos de 1864 e 1870, e a participação escrava na guerra, como se nota na Figura 2.

**Figura 2** – As categorias de identificação e classificação na Guerra do Paraguai



Fonte: Mocellin e Camargo (2016, v. 2).

O termo “escravo” serve para designar alguém que juridicamente pertence a outrem. Este vocábulo não era o mais utilizado, pelo menos até o século XVIII, para uma referência aos africanos, segundo Paiva (2016). Comumente, como sinônimo de “escravo”, usava-se “negro” e “preto”. Ressalta-se, ainda, que os africanos, mesmo forros, não deixavam de ser “negros”, demonstrando, do ponto de vista hierárquico, sua inferioridade para aquela sociedade frente às demais “qualidades”, como pardos, mulatos, cabras e caboclos. Por isso, “índios, pretos, crioulos, mulatos, pardos e cabras, quando escravos, eram todos negros” (Faria, 2004, p. 68).

Quanto ao terceiro volume desta coleção, as discussões têm início a partir de “Nações e Nacionalismos” (Mocellin; Camargo, 2016, p. 10, v. 3), com as teorizações sobre a construção de uma identidade nacional a partir do século XIX. Em “A construção da nação brasileira” (Mocellin; Camargo, 2016, p. 23, v. 3), os escravos e as mestiçagens biológicas e culturais não aparecem, porque é dada ênfase a uma abordagem muito mais política do que social e, como se viu, as categorias quando citadas, carecem de explicações e contextualizações relacionadas aos seus

### A coleção História – Sociedade e Cidadania<sup>9</sup>

A História e a cultura da África, dos africanos no Brasil e dos povos indígenas centrais em alguns capítulos, apesar de aparecerem de forma menos expressiva, neste volume é realizada uma breve abordagem sobre Introdução aos Estudos Históricos. A sequência cronológica, aborda desde a História dos primeiros humanos que habitaram a Terra até acontecimentos dos séculos XV e XVI, como o Renascimento e Reforma Protestante, dois capítulos tratam especificamente da História da África<sup>10</sup>. Na Unidade 1 trata da África Antiga, Egito e Núbia, período que vai de 1498 a.C. até cerca de 476 d.C., enfatizando os impérios, as artes, as ciências e o comércio. O outro, na Unidade 2, discute as formações políticas africanas, centrando-se num período que vai aproximadamente do século IV ao XVI.

O tratamento concedido à História da África procura demonstrar o protagonismo dos povos africanos e seus aspectos culturais em diversos momentos, ao longo da história. Um exemplo disso é a análise sobre os bantos, povos com origem comum, que, por volta do ano de 1.500 a.C., teriam deixado o território onde hoje se localiza a República de Camarões e se espalhado por toda a África Oriental, Central e Sul (Boulos Júnior, 2016, p. 228). Parte dos milhões de africanos trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX tinham origem banta. A influência desses povos para a formação da cultura brasileira é destacada pelo manual.

O segundo volume, assim como o primeiro, segue uma ordem cronológica, tratando inicialmente dos habitantes da América e de seus contatos com os europeus. Para a América espanhola, são apresentados diferentes povos e culturas, como os Astecas, Maias e Incas. Para a América portuguesa, o autor admite a presença de povos diferentes habitando o território antes dos conquistadores. Estes povos foram representados em pinturas pelos europeus, como se verifica na Figura 3.

<sup>9</sup> O primeiro volume é composto das seguintes Unidades: “Técnicas, tecnologias e vida social”, “Cidades: Passado e presente”, “Democracia: Passado e presente” e “Diversidade Religiosa: O respeito à diferença”. No segundo volume, voltado para a segunda série do Ensino Médio, encontram-se as Unidades: “Nós e os outros: a questão do etnocentrismo”, “Diversidade e pluralismo cultural”, “Cidadania: passado e presente” e “Terra e liberdade”. Para o terceiro ano do Ensino Médio, o volume é composto das Unidades: “Resistência à dominação”, “Propaganda política, esporte e cinema”, “Movimentos sociais” e “Meio ambiente e saúde”.

<sup>10</sup> Em atendimento à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que indica a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).



**Figura 3** – Diferenças entre indígenas na coleção História – Sociedade e Cidadania



Fonte: Boulos Júnior (2016, v. 2).

A formação da sociedade hispano-americana é apresentada por Boulos Júnior (2016) composta por *chapetones*, colonos nascidos na Espanha, com prioridades na ocupação de cargos administrativos, militares e religiosos; *criollos*, filhos de espanhóis nascidos na América; mestiços, filhos de peninsulares ou de *criollos* com indígenas ou africanas; indígenas, maioria da população; e negros.

No que se refere à Capitania do Ouro, conforme a Figura 4, a população é concebida como mestiça, mas sem a devida fundamentação conceitual necessária para compreensão dos alunos.

**Figura 4** – Mestiçagem na Capitania do Ouro na coleção História – Sociedade e Cidadania



Fonte: Boulos Júnior (2016, v. 2).

Ser branco no mundo colonial ibérico não significava, apenas, possuir a tez clara. A categoria não se reduzia, exclusivamente, a uma descrição da cor da pele, vinculava-se ao conceito de “qualidade”

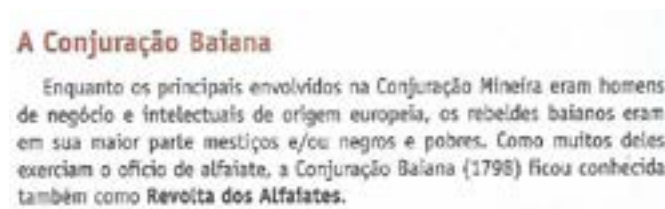
atribuído ao fenótipo, à posição e condição sociais e à religiosidade. Ser considerado branco estava diretamente relacionado ao fator de nascimento na condição jurídica de livre e na ausência de mistura de sangue com ascendência moura, negra ou judaica. “Eram incomuns as referências à ‘cor’ branca, ao menos nas fontes concernentes ao Brasil, cuja verbalização da ‘qualidade’ de branco era mais usual” (Ivo; Santos, 2016, p. 118). O termo branco estava mais fortemente relacionado à ascendência dos indivíduos do que à cor da pele. O homem branco é “o bem-nascido e que até na cor se diferencia dos escravos que de ordinário são pretos e mulatos” (Bluteau, 1712, p. 298).

Ser considerado pardo também não dependia apenas da tonalidade da cor da pele, mas do lugar social e condição jurídica (Ivo, 2016; Paiva, 2015). Assim como o termo mulato, pardo já era aplicado na Península Ibérica antes das expansões do século XV e “emergiu como uma das categorias de miscigenação mais frequentes na documentação, contudo, ao mesmo tempo, era uma das mais vagamente definidas e suscetíveis a diversas variações” (Paiva, 2015, p. 31). Bluteau (1712, p. 265) descreveu pardo como a “cor entre branco, & preto, própria do pardal, d’onde parece lhe veyo o nome [...] Vid. Mulato”. Da mesma forma, a categoria apareceu em Morais Silva (1789, p. 159) e, no século XIX, em Silva Pinto (1832, p. 98): “pardo, adj. de côr entre branco e preto. Mulato”. Sabe-se que as dinâmicas das mestiçagens, em seus contextos e tempos distintos, são os marcos definidos dos vocabulários aplicados aos povos das conquistas, portanto, os cuidados diacrônicos e sincrônicos são sempre uma necessidade.

Na América portuguesa do século XVI, as categorias/termos/conceitos preto e negro foram associados à condição de escravo, a exemplo da expressão “negro da terra”, usado para designar índios tornados escravos. Assim como os demais termos aqui analisados, os designativos preto e negro sofreram variações de sentido, ao longo do tempo e do espaço, referindo-se, algumas vezes, à condição e, em outras, à “qualidade” do indivíduo”, ou seja, as determinações variavam conforme o contexto das dinâmicas de mestiçagens.

Além de denunciar a existência de forte discriminação contra negros, indígenas e seus descendentes, Boulos Júnior (2016) afirma que os homens livres pobres eram descritos como desclassificados<sup>11</sup>, sobrevivendo de serviços temporários, brigando e praticando jogos de azar, ou seja, sem posição definida (Boulos Júnior, 2016, p. 109). Parece conceber a sociedade marcada como uma simples dualidade senhor *versus* escravo, quando se sabe que outras dinâmicas sociais conviviam *pari passu* às relações servis, a exemplo das formas de trabalho livre (Figura 5).

**Figura 5 – Mestiços negros e pobres na Conjuração Baiana**



Fonte: Boulos Júnior (2016, v. 2).

Quando se faz referência a preto e a negro como sinônimo de cor de pele, como é feito no presente, contribui-se para reducionismos e simplificações das hierarquias, sobretudo para o século XVIII, de acordo com Paiva (2016). Os diálogos entre as evidências e as teorias (Thompson,

<sup>11</sup> Utiliza essa expressão e os dados com base na obra Mello e Souza (1986).

1981) e as dinâmicas de mestiçagens comprovam que os conceitos/categorias/termos mudam e se ressignificam ao longo do tempo e dos contextos. Categorias como “escravidão”, “escravismo” e “escravista” ou não existiam ou eram pouco usuais e a escravidão era algo natural até o ano de setecentos. Só a partir das pressões abolicionistas que a prática foi vista como: imoral, ilegal e ilegítima, afirma Paiva (2016).

Sobre o mestiço, segundo Paiva (2016), até o início do século XIX, referia-se ao fruto do nascimento entre português e indígena: “A partir do século XVIII é que pouco a pouco ‘mestiço’ foi associado a novas definições, passando a incorporar outros ‘tipos’, além dos filhos de europeus e índias” (Paiva, 2016, p. 77). E foi só ao longo do século XIX que a palavra passou a ser compreendida como se entende hoje.

Ao analisar a Revolta dos Alfaiates, Boulos Júnior (2016) afirma que os rebeldes defendiam uma República na Bahia, em que os brancos, negros e mestiços tivessem igual tratamento eliminando o preconceito contra os negros. Os termos “negros”, “mestiços”, “brancos” aparecem frequentemente associadas à reivindicação de reconhecimento de igualdade de direitos desses grupos. O mesmo ocorre em relação ao século XIX, mais especificamente durante as Regências, quando, em meio ao debate acerca das rebeliões ocorridas naquele período, as categorias voltam a aparecer, mas sem a devida conceituação: “[...] Pobres e ricos, peões e fazendeiros, indígenas, mestiços, negros e brancos chegaram a se unir contra o governo central, sediado no Rio de Janeiro” (Boulos Júnior, 2016, p. 233).

Salienta-se que os termos/categorias relacionados à identificação e classificação dos povos nos contextos da escravidão moderna se referem ao período anterior à abolição da escravidão, quando a mobilidade social afastava e/ou modificava as muitas “qualidades” de um passado vinculado ao mundo dos escravos. A partir de 1888, os considerados não brancos trazem em si o estigma da escravidão. Mesmo após a abolição, liberdade e cativo continuavam a ser encarados como categorias-chave na ética do trabalho, pois a cor evocava um passado marcado pela mácula da cor identificadora da escravidão.

O leitor pouco atento pode ser induzido pelo manual a pensar que os diversos tons de pele estavam associados às camadas mais baixas da sociedade enquanto os níveis hierarquicamente superiores eram ocupados por pessoas com tom de pele, hegemonicamente, branca. A historiografia tem revelado distintos exemplos de ascensão e mobilidade social de negros, crioulos e mestiços, uma realidade ocorrida em diversas partes do mundo ibérico<sup>12</sup>.

No terceiro volume desta coleção, o assunto introdutório é o processo de industrialização iniciado na Europa e, ainda que haja temporalidades simultâneas com o período em que vigorou a escravidão, não abordam questões ligadas a ela, tampouco às mestiçagens. O assunto seguinte é a Primeira Guerra Mundial. A abordagem acerca do Brasil é feita a partir da Primeira República. Portanto, o terceiro volume inicia com acontecimentos do século XIX até os dias atuais e não toca na questão da escravidão ou mestiçagens. Sendo assim, este volume não foi considerado para análise nesta pesquisa. A coleção ora analisada tem uma flexibilização, ora chega a citar algumas categorias sem historicizá-las, conforme demonstrado nas figuras e citações. Portanto, é preciso entender as categorias da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais no tempo e no espaço em que elas foram aplicadas, do contrário corre-se o risco de projetar no passado conceitos criados para atender uma necessidade do presente.

<sup>12</sup> Ver indicações historiográficas na nota de rodapé de número 10.

Envolver os alunos, de maneira crítica, no processo de aprendizagem implica fomentar o desenvolvimento de habilidades que estimulem a interpretação, o pensamento analítico e, sobretudo, o desejo de aprender. “Neste sentido, é que se afirma ter o conhecimento histórico escolar uma natureza própria e uma especificidade, tendo em vista sua relação orgânica com a educação e construção da autonomia dos sujeitos [...]” (Schmidt, 2005, p. 35). Dominar os conteúdos da área, por parte dos professores, é insuficiente diante das demandas atuais, não obstante o educador precise se munir de conhecimentos necessários a fim de minimizar os impactos negativos que podem afetar a disciplina que ministra. Não se trata de responsabilizar os docentes por possíveis insucessos, uma vez que há uma gama de fatores capazes de interferir no cotidiano escolar, tais como: violência, questões de cunho familiar, vulnerabilidade social dos educandos e a desvalorização da profissão docente. Por meio da mediação, em vez da imposição unilateral de conhecimentos por parte de uma pessoa, os alunos podem ter a oportunidade de construir ativamente sua compreensão histórica. Para isso é importante desenvolver práticas que superem a transmissão de informação simplesmente. “[...] a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento [...] que o ensino de História precisa se relacionar [...]” (Schmidt, 2017, p. 35).

Tem se fortalecido o entendimento de que professores da Educação Básica e outros agentes podem desenvolver pesquisas que valorizem a cultura escolar, saberes e práticas educativas, com o fito de romper a repetição ou mera reprodução no ensino de História. Essa mudança de perspectiva rompe, dentre outras coisas, com a ideia de que a “história era chata e não servia para nada” (Neves, 2003, p. 164). O contato com fontes históricas, ainda que não seja o documento físico, pode ser elemento motivador para a aprendizagem. A utilização de fontes históricas em sala de aula é uma opção que pode fomentar distintas interpretações elaboradas com a participação dos alunos, já que os manuais didáticos podem apresentar conceitos de forma lacunar, conforme verificado. “As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula [...]” (Fonseca, 2009, p. 164). Os professores, por meio de fontes históricas, têm a oportunidade de mitigar as ausências e silenciamentos do livro didático, oferecendo uma compreensão mais fidedigna e contextualizada. Ademais, a fonte evita a projeção de termos/conceitos/categorias criados no presente para se referir ao passado.

Os livros didáticos examinados têm abordado vários aspectos relacionados à escravidão moderna. Todavia, no que se refere aos conceitos históricos de identificação e classificação dos povos, fartamente discutidos nas pesquisas historiográficas contemporâneas, não têm obtido o tratamento devido pelos autores dos manuais, deixando esses tópicos carentes de explicação. Essa lacuna é problemática, porque causa “imediatos equívocos de compreensão e dificultam o melhor conhecimento sobre a complexidade sociocultural de outrora” (Paiva, 2015, p. 78).

A historiografia moderna tem envidado esforços para abordar as complexidades que envolvem as mesclas biológicas e culturais dos povos ao longo do tempo, mas esse conhecimento tem chegado timidamente na Educação Básica. Os fatos políticos ainda possuem muita relevância e são a espinha dorsal da narrativa histórica nos manuais pesquisados. Desenvolver um ensino no qual a História seja pensada globalmente requer, dentre outras coisas, considerar as sociedades biológica e culturalmente misturadas e, acima de tudo, mudar a postura para a produção de materiais didáticos

que contemplem as pluralidades dos povos conformadores das sociedades e suas dinâmicas sociais, com vistas a compreender as formas de identificação e classificação das gentes.

## Referências

ALVES, Rogéria Cristina. *Mosaico de forros: formas de ascensão econômica e social entre os alforriados* (Mariana, 1727-1838). 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

AZEVEDO, Crislane. A formação do docente em História como profissional do magistério da educação básica. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul./dez. 2015.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico: offerecido a El Rey de Portugal D. João V*. Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesu: Lisboa, Oficina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. 8 v., 2 Suplementos.

BÔSCARO, Ana Paula; GUEDES, Roberto. Escravos tropeiros e traficantes de cativos, seus senhores, seus camaradas e seus parceiros (Sul-Sudeste do Brasil, 1809-1833). In: IVO, Isnara Pereira; GUEDES, Roberto (ed.). *Escravidão: povos, poderes e legados*. Américas, Goa e Angola (séculos XVI-XXI). São Paulo: Editora Alameda, 2020. p. 273-302.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História – Sociedade e Cidadania*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016. v. 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

COSTA E SILVA, Alberto da. *Francisco Félix de Souza, mercador de escravos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Editora da UNERJ, 2004.

COSTA, Robson Pedrosa. Escravos senhores de escravos. Pernambuco, Séculos XVIII E XIX. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 57, p. 149-176, jul./dez. 2017.

COSTA, Robson Pedrosa. Rufina: uma escrava senhora de escravos em Pernambuco, 1853-1862. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 38, p. 109-130, Sept./Dec. 2018.

COTTA, Francis Albert. *Negros e mestiços nas milícias da América portuguesa*. Belo Horizonte: Crisálida, 2010.

FARIA, Sheila de Castro. *Sinhás pretas, damas mercadoras*. As pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e de São João Del Rey (1700-1850). 2004. 276 f. Tese apresentada ao departamento de História da Universidade Federal Fluminense Concurso para Professor Titular em História do Brasil. Niterói, 2004. Disponível em: [http://www4.fe.uc.pt/aphes31/abstract/3f\\_3\\_abstract.pdf](http://www4.fe.uc.pt/aphes31/abstract/3f_3_abstract.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- GIL, Tiago Luís. *Coisas do caminho: tropeiros e seus negócios do Viamão a Sorocaba (1780-1810)*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- GUEDES, Roberto. *Egressos do cativo: trabalho, família, aliança e mobilidade social*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.
- IVO, Isnara Pereira. *Homens de caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa – século XVIII*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.
- IVO, Isnara Pereira. Seria a cor, a qualidade, a condição ou o fenótipo? Uma proposta de revisão dos critérios de distinção, classificação e hierarquização nas sociedades ibero-americanas. In: IVO, Isnara Pereira (org.). *Dinâmicas de mestiçagens no mundo moderno: sociedades, culturas e trabalho*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016. p. 19-44.
- IVO, Isnara Pereira; SANTOS, Ocerlan Ferreira. Mestiçagens e distinções sociais nos sertões da Bahia do século XIX. *Revista de História Regional*, v. 21, n. 1, p. 110-129, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/8998>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- LIBBY, Douglas Cole. A empiria e as cores: representações indenitárias nas Minas Gerais dos séculos XVIII e XIX. In: PAIVA, Eduardo França; IVO, Isnara Pereira (org.). *Escravidão, mestiçagens, populações e identidades culturais*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 41-62.
- LOVEJOY, Paul. Identidade e a miragem da etnicidade a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. *Afro-Ásia*, p. 9-39, 2002.
- MALAQUIAS, Carlos de Oliveira. Da escravidão à autonomia produtiva: trabalho e família nos domicílios de forros em Minas Gerais – Freguesia de S. José do Rio das Mortes, 1795-1831. In: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 6., 2013, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 15 a 18 de maio de 2013.
- MATHEUS, Marcelo Santos. *A produção da diferença*. Escravidão e desigualdade social ao sul do Império brasileiro (c. 1820-1870). São Leopoldo: Oikos, 2021.
- MELLO E SOUZA, Laura. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *História em debate*. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. v. 1, 2 e 3.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MORAIS SILVA, Antonio. *Diccionario Língua Pórtugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por António de Moraes Silva*, Natural do Rio de Janeiro. Tomo Segundo, L=Z. Lisboa, Na Officina De Simão Thaddeo Ferreira. ANNO M. DC C. LXXXIX. Com

Licença da Real Meza da Comissão Geral, sobre o Exame, e Cenfura dos Livros. p. 159. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00299210#page/3/mode/1up>. Acesso em: 2 fev. 2013.

MOTTA, José Flávio. *Corpos escravos, vontades livres: posse de cativos e família escrava em Bananal (1801-1829)*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

NEVES, Ana. Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 157-170, 2003.

OLIVEIRA, Anderson José Machado. Dispensamos o suplicante in defectu coloris: em torno da cor nos processos de habilitação sacerdotal no bispado do Rio de Janeiro (1702-1745). *Topoi*, v. 21, p. 775-796, 2020.

OLIVEIRA, Joice Fernanda de Souza. *Forasteiros no oeste paulista: escravos no comércio interno de cativos e suas experiências em Campinas, 1850-1888*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. *O liberto: seu mundo e os outros*. São Paulo: Corrupio, 1988.

PAIVA, Eduardo França. *Dar nome ao novo: uma História lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PAIVA, Eduardo França. Escravo e mestiço: do que estamos efetivamente falando? In: PAIVA, Eduardo França; CHAVES, Manuel F. Fernández; GARCÍA, Rafael M. Pérez (org.). *De que estamos falando? Antigos conceitos e modernos anacronismos: escravidão e mestiçagens*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 57-82.

REIS, João José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a História do levante dos malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RESTALL, Matthew. Black conquistadors: armed africans in early spanish America. *The Americas*, v. 57, n. 2, p. 171-205, October 2000.

RESTALL, Matthew. *Sete mitos da conquista espanhola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino*, Londrina, v. 11, jul. 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei Paiva da. “*Nas Solidões Vastas e Assustadoras*” – os pobres do açúcar e a conquista do sertão de Pernambuco nos séculos XVII e XVIII. 2003. 361 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SILVA PINTO, Luiz Maria da. *Dicionário da Língua Brasileira*. Ouro Preto: Na Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/3>. Acesso em: 21 maio 2014.

SILVA, Tânia Costa; SALES, Rogério Santos; SILVA, Eliene Meira da. Aprendizagem significativa no contexto das mídias educacionais: uma breve reflexão. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 7., 2019, Vitória da Conquista. *Anais* [...]. Vitória da Conquista: UESB, 2019. p. 1949-1959. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8287>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. Sacramento ao pé do mar: batismo de africanos na freguesia da Conceição da Praia, 1700-1751. *Revista REDE-A*, v. 1, n. 1, p. 47-70, 2016.

SOUZA, Fernando Prestes de. *Pardos livres em um campo de tensões: milícia, trabalho e poder* (São Paulo, 1797-1831). 2018. 532 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

## Capítulo 13

### O ensino-aprendizagem da Matemática e diversidade étnico-cultural no livro didático: qual o sentido das imagens (?)

*Marisa da Silva Araújo*

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

Este capítulo é um recorte de uma discussão sobre *O ensino-aprendizagem da Matemática e diversidade étnico-cultural no livro didático: qual o sentido das imagens (?)*, que busca mostrar o que as imagens nos livros didáticos de matemática podem representar e contribuir à aprendizagem dos alunos e, mais do que criar métodos, aplicar novas técnicas para se trabalhar com a diversidade étnico-cultural, as diferenças, é preciso requerer uma abordagem inclusiva, que valorize e reconheça as diferentes perspectivas étnico-culturais, saberes e conhecimentos dos alunos, seus modos de vivências e experiências por eles desenvolvidas nos mais variados espaços, as formas de relações sociais e o que dizem, pensam, falam sobre o trato com a diferença e vida cotidiana, sendo que o uso de imagens tem sido considerado um recurso didático e pedagógico eficaz no ensino, inclusive da Matemática.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 187), o pensamento não é um efeito da linguagem, a palavra/fala “não traduz um pensamento já feito, mas, o consoma”/realiza, pois, pensar e falar são duas atividades que se correlacionam, se confluem e, assim, é por meio da palavra que podemos conhecer o ser. Isto porque, somente pela fala/linguagem, é possível nos apropriar do pensamento, fazendo as coisas/objetos existirem pela denominação que atribuímos a eles e, é assim o próprio reconhecimento deles. E o sujeito que “percebe deixa de ser um sujeito pensante ‘acósmico’, e a ação, o sentimento e a vontade devem ser explorados como maneiras originais de pôr um objeto, já que um objeto parece atraente ou repulsivo antes de parecer negro ou azul, circular ou quadrado” (p. 53).

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental nas relações dialógicas com alunos, pois são partes de uma mesma e única situação e o professor deve se colocar numa posição de compreender e decifrar com eles, as coisas do mundo, as formas de vivências sociais e experiências das quais ambos são participantes. Por isso, é importante identificar o conhecimento prévio dos alunos e incorporar exemplos e contextos culturalmente relevantes ao ensinar matemática. Ao fazer isso, a linguagem matemática se torna mais acessível. O uso de múltiplas formas de representação amplia possibilidades de compreensão e promove um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo, articula a colaboração entre alunos, valoriza suas contribuições culturais e enriquece ainda mais a

aprendizagem. Para tanto, é fundamental cultivar a sensibilidade cultural, evitar rótulos, preconceitos e discriminação, adotar práticas de avaliação justas e equitativas que levem em consideração as diversidades dos alunos e viver a relação de aprender-a-aprender contribui para manter conexões e respeitar os saberes de que eles são portadores.

Em síntese, o ideal é que a sala de aula seja um ambiente de aprendizagem inclusivo, que reconheça a diferença como tal, que respeita e valoriza a diversidade étnico-cultural dos alunos no ensino e aprendizagem da matemática, compreendendo-a à luz da história e cultura de seus alunos negros, indígenas, caiçaras, ribeirinhos, ciganos e outros e proponha metodologias decoloniais, antirracistas e interculturais críticas (Walsh, 2019, 2009). Para melhor compreensão, aqui, mostramos através da análise de figuras de um livro didático do 8º ano, e na aplicação prática das abordagens, as formas como as imagens são apresentadas no livro analisado, reforçando a importância da diversidade étnico-cultural na construção de uma sociedade e escola que se colocam contra toda e qualquer forma de discriminação. Sabemos que a diversidade étnico-cultural é uma realidade presente na sociedade brasileira e é pela educação que devemos ser capazes de reconhecê-la e valorizá-la em todos os seus aspectos. Segundo a UNESCO (2002), diversidade cultural se refere à manifestação das diferenças na sociedade, composta pela multiplicidade de grupos sociais e, por conseguinte, das diversas culturas que a constituem. Essa concepção está intrinsecamente ligada ao sentido de pertencimento e identidade.

Silva e Gomes (2015) tratam em *O desafio da diversidade* que a educação escolar é parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, portanto, tem de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, raça, idade, escolha sexual e outras. Assim, a definição de diversidade, apresentada pela UNESCO (2002) e por Silva e Gomes (2015), colocando em destaque a questão na escola, é possível compreender a sociedade pluriétnica e pluricultural como uma composição de diferentes grupos sociais, cada um representando uma cultura diferente. Logo, a ênfase recai sobre a pluralidade desses grupos e, por conseguinte, das diversas culturas que contribuem para a formação das sociedades humanas. A noção de diversidade cultural, nesse sentido, vai além da mera coexistência de diferentes formas de expressão cultural, incorpora a ideia de que a diversidade está vinculada ao sentimento de pertencimento e à construção de identidades plurais, fluídas. Em outras palavras, a diversidade não é apenas uma coexistência passiva, mas sim, um elemento ativo que contribui para a construção de uma identidade social rica e complexa. Essa definição ressalta a importância de reconhecer, valorizar e promover a diversidade étnico-cultural como um componente fundamental na compreensão da dinâmica social.

No Brasil, a diversidade cultural é definida pela presença de várias tradições, expressões religiosas e artísticas, culinárias, crenças e costumes em diferentes grupos de indivíduos nas distintas regiões do país. No contexto do ensino-aprendizagem da matemática, a diversidade étnico-cultural traz desafios e oportunidades únicas, dentre as quais podemos destacar: variedade de abordagens de solução de problemas, contextualização cultural, colaboração e aprendizado entre pares, desenvolvimento de competências interculturais, inovação e criatividade, resolução de problemas do mundo real e a promoção da Equidade. Logo, é necessário que a escola cultive ambientes inclusivos, em que a riqueza das diferentes perspectivas culturais dos alunos seja não apenas reconhecida, mas também integrada, de maneira significativa, e que possa contribuir para a formação de indivíduos críticos e culturalmente competentes. A matemática é uma disciplina que, muitas vezes, é vista

como universal, regida por regras e conceitos abstratos. Para D’Ambrósio, (2001, p. 22) o “saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais”, a partir da realidade em que os alunos estão inseridos, realidade esta que está impregnada dos “saberes e fazeres próprios da cultura”. Deste modo, cotidianamente, ao realizar as ações pertinentes à matemática, como comparar, classificar, aferir, elucidar, fazer generalizações, os alunos utilizam conhecimentos próprios à sua cultura, que são os mesmos que os da escola, mas a maneira de se fazer é diferente. No entanto, cada cultura possui suas próprias formas de expressar e compreender os números, as operações e os padrões matemáticos. Então, é fundamental não desprezar a habilidade matemática dos alunos. As necessidades próprias do dia a dia fazem com que eles adquiram capacidade de identificar problemas e criar estratégias para solucioná-los. Quando a escola fortalece esta capacidade, por meio de uma seleção adequada de conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem alcançam melhor resultado (Brasil, 1998). Daí, é preciso considerar a diversidade étnico-cultural ao ensinar matemática, garantir que os alunos sejam capazes de se conectar com conceitos de maneira significativa. Nesta abordagem, é necessário, antes de tudo, reconhecer e valorizar o conhecimento prévio dos alunos, levar em consideração suas experiências culturais, utilizar exemplos e contextos culturalmente relevantes, permitir que os alunos vejam a matemática aplicada em situações que são familiares e significativas para eles. Além disso, deve-se adotar uma prática docente que articule a matemática da sala de aula com “conhecimentos já construídos pelos alunos” (Brasil, 1998), assim, o professor pode possibilitar um espaço de ensino-aprendizagem em que o aluno será valorizado e incentivado a superar a educação matemática que é vista por ele, até então, como “um bicho de sete cabeças”.

A partir daí, a escola pode se tornar um espaço inclusivo, promover a colaboração entre alunos, incentivar a troca de conhecimentos e criar ambientes de aprendizagem enriquecedores, para que todos possam aprender com as diferentes perspectivas e métodos matemáticos presentes na sala de aula. A sensibilidade cultural também desempenha um papel fundamental nesse contexto, respeitando crenças, valores e práticas culturais dos alunos. Por isso, devem-se evitar estereótipos e preconceitos para garantir uma educação matemática justa e equitativa e aceitar o desafio de construir e implementar um currículo de matemática, articulado com o contexto étnico-cultural, em que os alunos estão inseridos para constituir sua relação com a educação matemática. Para Sacristán (2000), na organização de um currículo, a intervenção nos conteúdos curriculares implica, naturalmente, na mediação da cultura presente nas instituições educativas. E, conforme o currículo passa a incorporar aprendizagens abrangentes e objetivos educativos, que abordam todas as dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos intelectuais, afetivos, sociais e morais, a intervenção curricular, ao especificar ou orientar, assume um papel crucial, ganha um valor decisivo e uma influência consideravelmente ampliada. O autor (2000) destaca a relação entre currículo, cultura e a abrangência dos objetivos educacionais e, por ganhar esse valor decisivo e essa influência ampliada, podemos dizer que a prática docente que considera a diversidade étnico-cultural existente dentro da sala de aula e práticas de avaliação adaptadas a estas diversidades, evita avaliações baseadas em padrões culturais únicos e reconhece diferentes formas de conhecimento matemático.

Nesta perspectiva, afinal, é possível dizer que o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto da diversidade étnico-cultural são um convite a uma educação inclusiva, antirracista, que valoriza e respeita as diferenças culturais, permiti que os alunos se envolvam ativamente na matemática.

## Estratégias para desenvolver o ensino da matemática no contexto da diversidade cultural

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da matemática, no contexto da diversidade étnico-cultural, é importante considerar uma série de estratégias e abordagens para promover a inclusão e o engajamento dos alunos e lutar por projetos, experiências e atividades em prol da humanização e de sujeitos socioculturais. Assim, é possível reforçar o argumento de que a diversidade étnico-cultural “está relacionada com o resgate do sujeito” (Silva; Gomes, 2015, p. 20), de sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, desejos e experiências cotidianas, pois, como uma questão para a educação, a diversidade étnico-cultural nos mostra que “os sujeitos sociais sendo históricos, são também, culturais. Portanto, é necessário repensar a escola e os processos de formação docente, romper com práticas seletivas, fragmentadas, corporativas, sexistas e racistas ainda existentes” (Silva; Gomes, 2015, p. 20). No Quadro 1, mostramos algumas sugestões para o estudo da temática, considerando a influência que a cultura, tradições e costumes exercem na formação da identidade de cada aluno:

### Quadro 1 – Estratégias pedagógicas que transcendam barreiras e celebrem as diferenças

- a) *Conhecendo os alunos*: Através de uma roda de conversa, comece por conhecer os antecedentes culturais e experiências dos alunos em relação à matemática. Realize atividades diagnósticas para identificar o conhecimento prévio e as formas de pensar matematicamente que os alunos trazem consigo. Isso ajudará a adaptar o ensino para atender às suas necessidades e interesses específicos.
  - b) *Contextualização cultural*: Proponha uma caminhada exploratória com os alunos no entorno da escola. Utilize exemplos e situações matemáticas que sejam relevantes à diversidade cultural presente nas situações que eles identificarem durante a caminhada. Inclua problemas e atividades que possam ser relacionados às tradições, costumes, histórias e suas práticas culturais. Por exemplo, ao ensinar geometria, explore padrões de *design* presentes em diferentes culturas/estruturas arquitetônicas características de determinadas regiões e que estão presentes na própria comunidade local.
  - c) *Linguagem acessível*: Esteja atento à linguagem matemática usada em sala de aula. Certifique-se de que os termos técnicos e conceitos sejam explicados de forma clara e acessível. Utilize múltiplas formas de representação, como gráficos, diagramas, objetos manipuláveis e demonstrações visuais, para tornar os conceitos matemáticos mais compreensíveis para todos.
  - d) *Valorizando as contribuições culturais*: Incentive os alunos a compartilhar seus métodos de resolução de problemas, estratégias e formas de pensar matematicamente. Promova um ambiente de respeito e valorização das diferentes perspectivas e soluções, reconheça a diversidade de abordagens matemáticas que podem existir numa sala de aula multi/pluricultural e pluriétnica. Isso enriquecerá a aprendizagem coletiva e contribuirá à construção de um conhecimento matemático mais abrangente.
  - e) *Aprendizado colaborativo*: Promova a colaboração entre alunos, incentivando-os a trabalhar em grupos heterogêneos. Isso permitirá que eles compartilhem suas experiências, conhecimentos e perspectivas culturais, aprendendo uns com os outros. O trabalho em equipe também pode ajudar a superar possíveis barreiras linguísticas e culturais, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, respeitoso e participativo.
  - d) *Sensibilidade cultural*: Esteja aberto e sensível às questões culturais, evitando estereótipos e preconceitos. Esteja disposto a aprender com os alunos e adaptar o ensino de acordo com suas necessidades individuais. Respeite suas identidades culturais e valorize as diferentes maneiras de se aproximar e compreender a matemática.
- Avaliação autêntica*: Adote uma avaliação que reflita a diversidade cultural dos alunos. Considere diferentes formas de avaliação, projetos, apresentações e portfólios, que permitam que os alunos demonstrem seu conhecimento matemático de maneiras diversas. Evite avaliações que estejam vinculadas a um único padrão cultural e fique atento a possíveis resistências apresentadas por um ou outro aluno.

As sugestões no Quadro 1 não têm a pretensão de indicar a intenção de estabelecer uma base sólida à construção do ensino de matemática no contexto da diversidade étnico-cultural. Apenas se apresentam como estratégias que refletem um compromisso com a compreensão individual de cada aluno. A primeira abordagem, *Conhecendo os alunos*, destaca a importância de uma roda de conversa e atividades diagnósticas, confirmando que a adaptação do ensino às necessidades e interesses específicos dos alunos é essencial e pode criar um ambiente de confiança, levar o aluno a perceber o interesse do professor em trazer sua história para a perspectiva do ensino. A segunda, *Contextualização cultural*, amplia ainda mais a primeira abordagem ao incorporar o ambiente no entorno da escola às atividades de aprendizagem, pois, ao explorar situações matemáticas relacionadas à diversidade étnico-cultural identificadas durante uma caminhada exploratória, por exemplo, a estratégia pode promover uma aprendizagem mais contextualizada e relevante. Ao integrar problemas e atividades que se conectam, a aprendizagem se torna mais real e significativa aos alunos, estabelece uma ponte entre o abstrato e o concreto. Isso não apenas enriquece o conteúdo matemático, como também fortalece a identificação dos alunos com a disciplina, incentiva a participação e o interesse nas atividades e aprendizagem matemática.

A terceira estratégia, *Linguagem acessível*, direciona-se para a importância da comunicação matemática clara em sala de aula. Isto porque, ao garantir que os termos técnicos e conceitos sejam explicados de maneira acessível, e ao utilizar diversas formas de representação, como gráficos, diagramas e projeções visuais, o professor cria um ambiente onde os alunos possam compreender conceitos matemáticos, independentemente de suas origens culturais ou experiências prévias. A quarta, *Valorizando as contribuições culturais*, destaca a necessidade de promover um ambiente de respeito e avaliação das diferentes perspectivas e soluções matemáticas que os alunos trazem para a sala de aula. Reconhecer e valorizar a diversidade de abordagens enriquecem a aprendizagem coletiva, contribui para a construção de um conhecimento matemático mais abrangente. Essa abordagem não é apenas válida como experiências individuais, mas, cria um espaço onde a matemática é percebida como uma disciplina coletiva, dinâmica e relevante para todos. Logo, a quinta estratégia, *Aprendizado colaborativo*, não apenas permite que os alunos compartilhem suas experiências, conhecimentos e perspectivas culturais, mas também oportuniza um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, respeitoso e participativo. Ao trabalhar em conjunto, eles têm a oportunidade de vivenciar na prática a diversidade que permeia o espaço escolar. A sexta, *Sensibilidade cultural*, destaca a importância de estar aberto e sensível às questões culturais. Evitar estereótipos e preconceitos é fundamental para criar um ambiente de aprendizado respeitoso. Ao estar disposto a aprender com os alunos e adaptar o ensino de acordo com suas necessidades individuais, o professor constrói um espaço que respeita e valoriza as diversas identidades culturais presentes na sala de aula. Reconhecer e honrar as diferentes maneiras de abordar e compreender a contribuição da matemática não apenas para a inclusão, mas também para a construção de uma atmosfera de aprendizado enriquecedora e colaborativa.

A última estratégia, *Avaliação autêntica*, mostra a importância de adotar métodos de avaliação que reflitam a diversidade étnico-cultural dos alunos. A visão de diferentes formas de avaliação, como projetos, apresentações e portfólios, permite que eles mostrem seu conhecimento de diversas e valiosas maneiras. E evitar avaliações vinculadas a um único padrão cultural e estar atento às resistências individuais garante que a avaliação seja justa e representativa da diversidade presente na sala de aula, alinha-se a uma abordagem inclusiva no ensino de matemática. Isso não só valida

às múltiplas formas de aprendizado, mas também, incentiva uma visão mais ampla do sucesso acadêmico. Assim, observamos, a partir das questões colocadas acima, que o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto da diversidade étnico-cultural requerem uma abordagem inclusiva, que reconheça e valorize as perspectivas culturais dos alunos, conforme preconiza a nona competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 9), a saber:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Afinal, ao criar um ambiente de aprendizagem respeitoso e inclusivo, os alunos podem se engajar mais ativamente nas aulas de matemática, desenvolver um entendimento mais profundo de conceitos e concepções matemáticas, aprender a aprender rompendo práticas fragmentadas e excludentes e superar os preconceitos e discriminação étnico, racial, de classe e de gênero.

### **Abordagem da diversidade cultural nos/dos livros didáticos de Matemática**

Visando contribuir para o debate sobre diversidade étnico-cultural no contexto do livro didático de matemática, neste recorte mostramos resultados da análise de imagens presentes nas publicações, mais especificamente no livro didático de matemática *A Conquista da Matemática* (Giovanni; Castrucci; Giovanni Júnior, 2018), aplicado no 8º ano de uma Unidade de Ensino, campo de pesquisa, para identificar se tais imagens contribuem para que tanto o professor, quanto o aluno reflitam com pensamento crítico a respeito da diversidade que permeia a sala de aula, suas vivências, experiências nos processos históricos e socioculturais que acontecem fora e dentro da sala de aula/escola.

É possível, contudo, observar o valor ideológico das representações visuais, destacar sua natureza como uma forma de linguagem ainda pouco explorada no âmbito do material didático matemático. E o interesse desta pesquisa concentrou-se nos discursos subjacentes ou ausentes nas imagens dos livros didáticos, buscando considerar o contexto social, econômico e político que permeia a realidade da escola e dos alunos. É importante salientar que escolhemos o livro didático de matemática como objeto de estudo devido à formação em matemática e atuação da pesquisadora nessa área. No entanto, defendemos a relevância de estudar e analisar livros didáticos, não apenas pelo conteúdo em si, mas também, pela sua organização, estrutura e representação, reconhecendo a diversidade de perspectivas presentes nesses materiais. Pensamos ser ele ainda, um texto que precisa ser analisado, principalmente pelo fato de que a diversidade étnico-cultural “é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos” (Silva, 2015, p. 21). Como ressalta a autora, “ela é um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação” (p. 21-22).

Bárbara Freitag (1993), em *O Livro Didático em Questão*, defende que “se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria” (p. 128). Àquela época, a frase da autora sugeria que,

apesar das críticas em relação à qualidade do ensino no Brasil, quando se utilizava o livro didático, a ausência desse recurso resultaria em uma situação educacional ainda mais precária. A expressão “se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível” indicava uma avaliação negativa da eficácia do livro didático no sistema educacional da época. No entanto, a frase enfatizava que, mesmo com suas limitações, o livro didático desempenhava um papel essencial, sendo considerado como a base fundamental do ensino no país. A afirmação “sem ele o ensino brasileiro desmoronaria” sugeria uma dependência crítica do sistema educacional brasileiro em relação ao livro didático, destacando sua importância na estrutura e funcionamento do ensino.

Atualmente, de acordo com a pesquisa de Reis (2008), o livro didático emerge como um elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um diálogo essencial entre educadores e alunos. Notadamente empregado, especialmente no ensino fundamental, o livro didático assume, em certos contextos, um papel central na prática docente. É válido destacar que a apresentação de conteúdos em manuais didáticos frequentemente se torna um ponto de referência para os professores durante a explanação de temas para a turma, desempenhando assim um papel de grande relevância no ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos. Reis (2008) lembra que, na prática docente, o livro didático desempenha várias funções, entre elas auxiliar no planejamento e na gestão das aulas, seja na exposição de conteúdos curriculares, seja na proposição de atividades, exercícios e trabalhos. Além disso, serve como uma ferramenta que contribui para a aquisição de conhecimentos, assumindo o papel de referência textual. Também desempenha um papel significativo na avaliação da aprendizagem do aluno, proporcionando uma abordagem diversificada e culturalmente sensível ao processo educacional.

Trevisan, A. C. R. e Trevisan, E. P. (2017) também recordam que, hoje, temos percebido um direcionamento das editoras para investir na qualidade gráfica dos livros didáticos, buscando torná-los mais atrativos e inclusivos. As ilustrações desempenham um papel significativo nesses materiais, sendo, inclusive, avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa avaliação abrange critérios como a imparcialidade em relação à doutrinação política e religiosa, a prevenção de possíveis induções a erros, a distribuição adequada nas páginas e a contribuição para a compreensão do contexto apresentado. Embora essa abordagem seja considerada positiva em nossa perspectiva, acreditamos que a leitura de imagens em sala de aula ainda demanda uma reflexão aprofundada. Dessa forma, buscamos entender, a partir das imagens apresentadas, a seguir, o modo como o livro didático pode corroborar com o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto da diversidade cultural, que de acordo com a nona competência da Base Nacional Comum Curricular e foi possível observar que as figuras 1 e 2 analisadas oportunizam a discussão em sala de aula sobre a importância do respeito às diferenças.

Vejamos, a seguir, a análise das imagens do livro Didático *A Conquista da Matemática*:

**Figura 1** – Imagem da seção atualidades em foco



Fonte: Giovanni, Castrucci e Giovanni Júnior (2018, p. 276).

É importante notar, que as *orientações didáticas* à esquerda da atividade (figura 1), tem o objetivo de auxiliar o professor no planejamento e na gestão das aulas. E intrinsecamente, sugere estratégias pedagógicas que visem envolver e despertar nos alunos o interesse pelo assunto e oportunidades de debater abertamente entre seus pares o tema em questão. Ao professor, compete explicar aos seus alunos, a partir do trecho retirado da “*Mensagem da Unesco para o Dia Internacional da Tolerância*” (figura 1) que cada grupo de pessoas ao redor do mundo tem sua própria maneira única de viver, tradições e costumes. No entanto, todos nós, como seres humanos, fazemos parte de uma única comunidade global, que compartilha valores, um passado e um futuro. Ainda que, apesar das diferenças culturais, compartilhamos coisas em comum, como valores (princípios importantes), uma história passada e um futuro que estamos construindo juntos. Que a diversidade de pessoas, com suas diferentes perspectivas e habilidades, é uma coisa boa para todas as sociedades. Isso traz criatividade e inovação, porque cada pessoa contribui de maneira única para o mundo. E que, com a população mundial de cerca de 7 bilhões de pessoas, há 7 bilhões de maneiras diferentes de ser humano. No entanto, mesmo com todas essas diferenças, todos nós fazemos parte da mesma família humana.

É importante ainda que os alunos compreendam que embora sejamos todos diferentes, compartilhamos o desejo comum de sermos tratados com respeito, e buscamos garantir que nossos direitos e dignidade sejam reconhecidos e preservados. Em síntese, é necessário que tanto o professor quanto os alunos entendam o quão rica são as diversidades cultural e individual, bem como a importância de nos vermos como parte de uma única família humana, unidos por valores

comuns e os desejos universais de respeito e dignidade. Isto permitirá a cada um de nós a aceitação das diferenças que permeiam a nossa sociedade.

A figura 2 traz a informação da UNESCO sobre a “notável diversidade criativa” do Brasil nos seus aspectos cultural, musical, social, étnico e religioso. Uma imagem que mostra mãos sobrepostas no centro, como se cada um de nós, ali representados, e estamos, comprometêssemos-nos a cuidar uns dos outros em toda sua essência, enquanto seres humanos dotados de direitos e deveres, atingindo, deste modo, a nona competência da BNCC.

**Figura 2** – Imagem da seção atualidades em foco



Fonte: Giovanni, Castrucci e Giovanni Júnior (2018, p. 277).

A atividade três, proposta a partir da imagem apresentada na figura 2, abre espaço para o aprendizado colaborativo, sugerido nas estratégias pedagógicas deste recorte da pesquisa. Ao apresentar suas descobertas em um painel compartilhado, os alunos terão oportunidades de interação entre os grupos de trabalho e ampliar sua apresentação a toda unidade escolar, expandindo os horizontes para além da sala de aula. E uma discussão dessa amplitude, possivelmente, alcançará e informará outros sujeitos do espaço escolar sobre a importância de se compreender a diversidade cultural presente nos espaços educacionais. Embora no livro didático analisado tenhamos encontrado apenas estas duas imagens, diretamente ligadas ao tema da diversidade cultural, percebemos nelas uma ótima oportunidade para que o professor se conscientize da necessidade de uma matemática mais crítica, a partir de questões sociais que permeiam o contexto social em que a escola está inserida. Trazendo estas discussões para as aulas de matemática, a escola e o professor de matemática poderão permitir que os alunos se apropriem dessa ciência enquanto ferramenta de transformação social,

de processo de construção do conhecimento, de valores e de identidades e a escola é um desses espaços apropriados ao trato das diversidades.

Na tentativa de compreender o universo do ensino da matemática no contexto da diversidade étnico-cultural, destacamos que a valorização das experiências individuais e a integração de contextos culturais tornam-se alicerces essenciais ao trato das diversidades e de construção de saberes e de identidades. A análise de figuras do livro didático analisado pela pesquisa, ao que parece, evidencia que é possível a prática concreta dessa integração.

Ao que tudo indica, a promoção do aprendizado colaborativo e a adoção de avaliações autênticas são condições favoráveis para fortalecer a coesão e a equidade no ambiente escolar, enquanto a sensibilidade contínua às questões culturais reforça o compromisso da escola, de seus professores e da sociedade com a inclusão, a empatia e o respeito, pois, as questões acerca do multiculturalismo, da interculturalidade, racismo, preconceito, discriminação racial, étnica, gênero e classe social e outras, encontram-se presentes na vida e nas práticas dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escola e que precisam ser abordadas com mais destaque, inclusive no ensino da matemática. Assim, ao cultivar um ambiente que percebe e compreende a diversidade cultural, estamos construindo as bases para uma sociedade mais inclusiva, justa e matematicamente proficiente, com cidadãos capazes de compreender a função social da matemática, enquanto ferramenta de transformação, que pode contribuir para que tenhamos uma sociedade mais justa centrada na justiça social para todos. Estas considerações finais reforçam a importância teórica, assim como aplicação prática de nossas abordagens, solidificando a relevância do tema na educação contemporânea.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. 3. ed. Brasília, DF, 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 1).

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIOVANNI, José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto; GIOVANNI JR, José Ruy. *A Conquista da Matemática – 8º ano*. São Paulo: FTD Educação, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

REIS, Rita de Cássia Fundão. *Um estudo sobre a história da matemática em Livros Didáticos do Ensino Fundamental entre 1970 e início do século XXI*. 2008. 279 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFES, Vitória, 2008. Orientadora: Lígia Arantes Sad.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino. O desafio da diversidade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-26.

TREVISAN, Andreia Cristina Rodrigues; TREVISAN, Eberson Paulo. O livro didático de matemática: entre imagens e discursos. *Póiesis Pedagógica*, v. 15, n. 1, p. 27-50, 2017.

WALSH, Cathetine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jul. 2019.

WALSH, Cathetine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANÑA, Jorge; TAPIA, LUIS; WALSH, Catharine (org.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

## Capítulo 14

### **Formação de professoras e relações étnico-raciais: o grupo de discussão como possibilidade formativa**

*Michele Gomes Freitas  
Benedito Gonçalves Eugenio*

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma experiência de formação continuada de professoras de uma escola quilombola por meio da realização de um Grupo de Discussão (GD) com as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina (Jequié, Bahia). O intuito foi o de ouvir as professoras, conhecer o que dizem, o que pensam, o que sentem e como pretendem integrar os conteúdos étnico-raciais às suas práticas pedagógicas, buscando assim, um processo educacional menos opressor e mais justo, democrático, solidário e cidadão. A análise de cada GD contou, na medida do possível, com alguns elementos trazidos pela educação intercultural. De acordo com Tubino (2016, p. 24), a educação intercultural visa “problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento de suas causas atuais e suas origens históricas”. Nesse contexto, faz-se necessário compreender o que o Tubino (2016, p. 28) denomina de “estigmatização cultural”:

A estigmatização por razões culturais é um problema intersubjetivo, ou seja, pressupõe padrões hegemônicos de interação social de menosprezo, interiorizados pelas pessoas de forma generalizada. Padrões que se reproduzem e se fortalecem, através da educação formal e dos meios de comunicação. Esses modelos estigmatizadores são padrões de subjugações, pois incitam os membros das elites hegemônicas a se afirmarem menosprezando o “outro”. Por outro lado, incitam os membros das culturas subalternas a se moverem entre a vergonha e a resistência reativa. A educação intercultural não tem sentido, se não se propõe a – além de fortalecer a autoestima individual e coletiva dos injustamente menosprezados – desmontar esses padrões perversos da relação social.

Portanto, a estigmatização cultural e/ou estigmatização tribal são estigmas de natureza cultural ou étnico-racial, cuja ação fundante está na depreciação que as culturas ditas hegemônicas manifestam perante as culturas entendidas como subalternas. Assim, a educação intercultural segue em sentido oposto, tentando empoderar tanto no âmbito privado como no âmbito público/coletivo aqueles que foram historicamente inferiorizados, tal como os povos indígenas e afrodescendentes.

Conforme Candau (2016, p. 11), “a educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Parece uma afirmação óbvia, mas não é”: Para essa pesquisadora importante do campo da Didática:

O termo diferença [...], é freqüentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, a déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias de condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade”, às “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. [...] Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores e educadoras temos de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (Candau, 2016, p. 84).

Se a educação, na perspectiva intercultural, tem como propósito desconstruir os “processos pedagógicos” de base monocultural, isto é, que privilegia a cultura hegemônica em detrimento e invisibilidade de culturas subalternas, então, a educação intercultural dialoga com o multiculturalismo. Compreende-se aqui o multiculturalismo como a “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades, que se infiltram, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (Moreira, 2001, p. 41). Então, é necessário refletir acerca do multiculturalismo na dimensão escolar, uma vez que sua configuração em tal contexto é inquestionável. Rodrigues (2013, p. 11) adverte que o multiculturalismo “surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a ‘superioridade’ dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais”. Em outras palavras, o multiculturalismo provoca o reconhecimento da diversidade que envolve o público escolar, e mais, que essa diversidade seja acrescida/respeitada por todos os elementos do processo educativo; neste sentido, implica também, no questionamento das relações de poder, historicamente instituídas.

Segundo Silva (2007, p. 85),

O multiculturalismo, [...], é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, [...] é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Em síntese, a finalidade relacional entre o multiculturalismo e a educação intercultural consiste na promoção das comunicações culturais, ou seja, no concreto estabelecimento da articulação entre “educação e cultura(s)”, assim sendo, as questões culturais não podem ser ignoradas pela escola, e conseqüentemente, pelos professores, “sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (Candau, 2008, p. 14). De acordo com Candau (2008, p. 13):

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais dos contextos em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir da sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento, e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um destes momentos.

A passagem acima possibilita uma reflexão: embora os intercâmbios culturais sejam necessários para o convívio social, não existe “romantismo” na presença da interculturalidade e/ou multiculturalismo crítico na escola, o que ocorre é o inverso. A diversidade cultural gera inúmeros conflitos, posto que determinadas culturas são renegadas à condição de subculturas, favorecendo, assim, a estigmatização cultural/tribal, cabendo ao professor e a escola contemporânea a responsabilidade e intervenção pedagógica de rompê-la. Contudo, há que se chamar a atenção para o seguinte fato:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Candau, 2008, p. 16).

O desafio está posto: a escola, em consonância com os professores, precisa romper esse caráter homogeneizador e monocultural que fundamenta suas práticas. A dinâmica escolar urge reconhecer as diferenças e diversidades como sinônimos democráticos, desse modo, todos precisam ser convidados e envolvidos na educação escolar “tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos” (Candau, 2008, p. 21). É evidente que o problema é histórico e que não é de fácil solução, entretanto, a educação intercultural é a vertente que contribuir na concretização desse desafio:

A interculturalidade em educação requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso, requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos e grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz-se necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais (Oliveira, 2016, p. 185-186).

Assim, a abordagem teórica da pesquisa foi realizada com a mediação da discussão sobre educação intercultural para a análise do GD.

A pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados [...]” (Gatti; André, 2010, p. 30) e, para Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa,

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

A disseminação/propagação da pesquisa qualitativa ocorreu em um período (década de 1960) marcado por diversos fenômenos sociais e democráticos que não poderiam ser explicados, analisados e compreendidos através de representações quânticas e/ou numéricas. A princípio, essa revolução metodológica foi utilizada, sobretudo, em pesquisas das áreas de Sociologia e Antropologia - que buscavam analisar a vida de grupos humanos, suas peculiares formas culturais, costumes, hábitos e contextos sociais. Contudo, em pouco tempo, a pesquisa qualitativa passou a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, incluindo a Educação, a História, a Ciência Política, os negócios e as comunicações (Denzin; Lincoln, 2006). Dentre as possibilidades de trabalho com a pesquisa qualitativa, optamos pelo Grupo de Discussão (GD), que pode ser definido como:

O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversa sobre temas objeto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controle da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, fato que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira (Fabra; Domènech, 2001, p. 33-34).

Diante dessa definição, fica em evidência que o GD tem caráter dialógico, portanto, comporta a autonomia, bem como a liberdade de expressão e a reflexão crítica dos sujeitos pesquisados. O seu objetivo não está no encontro de consensos e/ou na imposição de verdades absolutas entre os interlocutores (até porque, estas não existem), mas na captação de discursos individuais e, sobretudo, coletivos, conforme sinaliza Mangold (1960, p. 49 *apud* Weller, 2006, p. 245):

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produtos da interação mútua [...]. Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

Nessa perspectiva, o GD possui características específicas e inovadoras, na medida em que durante o debate, na apresentação de um tópico de discussão, os participantes conversam, dialogam, compartilham entendimentos e desacordos. Enfim, expõem as suas opiniões numa intensa lógica de interação que permite compor um conjunto de opiniões comuns a todo o grupo (Callejo, 2001; Severo, 2013). Destarte, através do GD, é possível coletar opiniões, percepções e restrições sobre determinada temática e/ou situação social das quais a simples aplicação de entrevistas e questionários individuais não seriam capazes de abarcar. Foram realizados 8 encontros, cada um abordou uma temática: Durante os encontros do GD, oito temas/conteúdos foram debatidos, a saber: 01) conceitos históricos e contemporâneos de quilombos; 02) Barro Preto e seu contexto quilombola; 03) educação

quilombola e educação escolar quilombola; 04) resistência negra; 05) teorias raciais; 06) racismo contemporâneo, racismo de marca/origem e racismo escolar; 07) o negro no livro didático; e 08) a cultura negra tratada como subcategoria folclórica no âmbito escolar. Os encontros aconteceram na Escola Municipal Padre Antônio Molina, instituição que atua na Educação Infantil, atendendo crianças de quatro e cinco anos de idade. A infraestrutura da escola é constituída por seis salas, sendo que cinco são utilizadas para aulas e demais rotinas pedagógicas e uma denominada “Sala Lúdica”, é utilizada para as atividades de recreação e lazer. A escola não possui sala de professores, biblioteca, sala de recursos audiovisuais, nem refeitório para os alunos. Deste modo, quando é preciso realizar alguma reunião entre o corpo administrativo e o corpo docente, utiliza-se a sala lúdica (inclusive foi nesta sala que foram desenvolvidos todos os GDs). Participaram do processo 06 docentes, conforme quadro 1:

**Quadro 1 – Identificação das participantes**

NOME	FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	Nº DE TURMAS	DECLARAÇÃO DE COR/RAÇA
Professora Yá	Pedagogia	40 horas	2	Parda
Professora Adeola	Pedagogia	20 horas	1	Negra
Professora Ipã	Pedagogia	20 horas	1	Parda
Professora Ífê	Letras	20 horas	1	Parda
Professora Kambo	Pedagogia	40 horas	2	Parda
Professora Abomalé	Pedagogia	40 horas	2	Negra

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

No próximo item, apresentamos os dados construídos em dois grupos de discussão realizados com as docentes.

### **O Grupo de Discussão 01: conceitos históricos e contemporâneos de quilombos**

Os temas/conteúdos que nortearam a condução do GD estão relacionados à educação étnico-racial. Sendo assim, considerando que as professoras pesquisadas integram o quadro docente de uma escola quilombola, o tópico a ser dirigido no primeiro encontro precisava contemplar essa especificidade, portanto, os pontos de partida foram os “Conceitos Históricos e Contemporâneos de Quilombos”.

Esse encontro ocorreu em 22 de julho de 2016, no turno matutino, e como não precisou de uma dinâmica de apresentação, uma vez que as professoras que compuseram o grupo são colegas de trabalho, assim como também já conheciam os propósitos da pesquisa e a pesquisadora<sup>1</sup>, o encontro foi iniciado com a seguinte mensagem: “Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados” (Makota Valdina<sup>2</sup>). A finalidade de induzir a reflexão desta frase estava em trazer a questão do período escravocrata brasileiro e, conseqüentemente, da constituição dos quilombos para o debate.

<sup>1</sup> Na fase exploratória da pesquisa foi assinado pela Diretora e também pela Coordenadora Pedagógica da escola um documento autorizando formalmente as demais etapas da pesquisa. Com posse deste documento realizamos uma reunião com as professoras da escola no horário destinado às Atividades Complementares (AC), onde os propósitos da pesquisa foram apresentados, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos foram devidamente assinados. Em momento posterior, ocorreu a aplicação dos questionários.

<sup>2</sup> Valdina Pinto de Oliveira. Ocupa o cargo de Makota (assessora de Mãe de Santo).

No entanto, apesar do conteúdo da frase apresentar uma mensagem importante<sup>3</sup> para a compreensão das relações sociais e raciais no Brasil, quando as professoras foram solicitadas a contribuir com suas percepções/reflexões, um silêncio ensurdecido dominou o ambiente por um longo período de tempo. As professoras se entreolhavam como se não tivessem elaborado uma reflexão crítica ou como se estivessem com receio de falar algo incoerente. Considerando, então, que o cerne do GD é promover espontaneamente um diálogo entre seus membros, e nessa configuração são poucas as interferências do(a) mediador(a), a pergunta foi modificada na perspectiva de atrair as primeiras falas do grupo. Desse modo, inquiriu-se às pesquisadas: “O que é quilombo?”. Obtivemos como respostas:

Professora Yá: Antigamente, os escravos fugiam, assim..., das fazenda (sic) das senzala (sic) né? E fugiam pros quilombos, tipo assim, um refúgio, sei lá, um lugar de escravos.  
Professora Ipã: Eu concordo com essa resposta da colega..., é assim mesmo que eu pensava, em minha cabeça ta (sic) isso.

Professora Kambo: De certa forma, foi uma comunidade né?

Professora Abomalé: Eu não me lembro, mas assim, a gente sabe que o quilombo realmente era um lugar de refúgio, era um lugar de encontro, de festa..., então, me faz lembrar disso.

Das seis professoras pesquisadas, quatro emitiram suas opiniões sobre o que seja o quilombo, porém, há equívocos conceituais na compreensão delas, na medida em que as respostas estão ainda muito direcionadas a uma definição histórica colonizada, “de um lugar de refúgio”, isto é, de quilombo como uma realidade do passado, algo que não existe mais e que teria findado junto com a escravidão. Com efeito, verificamos que as pesquisadas desconhecem as reelaborações e/ou ressemantizações do quilombo como um espaço de luta pela liberdade, por direitos civis, pelo território, ou ainda, como uma forma de resistência e/ou sobrevivência das tradições, da ancestralidade, da cultura e das memórias.

Encontra-se aí uma intensa e conflituosa problemática, pois é preciso lembrar que as professoras atuam no Barro Preto, uma comunidade certificada pela Fundação Cultural de Palmares como remanescente de quilombo desde 2007, e que não é possível que após quase uma década (2007-2016), as professoras, com no mínimo 15 anos de experiência na docência na Escola Municipal Padre Antônio Molina, não tenham despertado interesse em compreender questões como: as razões e/ou motivos que levaram a comunidade a receber tal certificação, qual seja o reflexo/impacto deste histórico quilombola para seus alunos, e tampouco, como relacionar este contexto sociocultural com a prática pedagógica.

Levando em consideração que a etapa anterior (aplicação dos questionários) à constituição do GD havia sinalizado esse desconhecimento das professoras, e compreendendo que o GD também se configura como um processo formativo, no segundo momento, foram apresentados alguns slides com o percurso do contexto quilombola, passando desde a definição ultramarina (1740), que situou o quilombo como espaço de ilegalidade, marginalidade e criminalidade, até a Constituição Federal (1988), que assegurou a “posse definitiva” dos territórios quilombolas (trâmite a ser questionado,

<sup>3</sup> Os negros brasileiros descendem de povos que foram escravizados, isto é, não foi uma opção, foi uma violência. Os africanos foram seqüestrados de suas terras, subjugados por brutalidade. A história negra não começa com a escravidão; a escravidão interrompeu a história negra.

porque em âmbito geral não aconteceu <sup>4</sup>). A apresentação dos slides foi finalizada com o Decreto nº 4.887 (2003), que reconhece a opressão sofrida pelo povo negro/quilombola, bem como, a importância da autoatribuição; isto é, do reconhecimento de negros como descendentes de quilombolas. Enfim, a explanação desses slides foi importante não apenas para ampliar os conhecimentos das professoras acerca dos quilombos e das comunidades remanescentes, mas, sobretudo, para os desdobramentos do GD, visto que os temas/conteúdos estão interligados, desse modo, para compreender as abordagens subsequentes seria necessário esse prévio entendimento.

O terceiro momento foi fundamentado na distinção entre as comunidades remanescentes de quilombo em demarcação urbana e em demarcação rural. Destarte, foram exibidos dois pequenos vídeos<sup>5</sup> contrastando as duas realidades quilombolas, ao tempo em que também as aproximavam através de determinadas características em comum, tais como a ancestralidade negra e o autorreconhecimento. A compreensão dessas distinções/semelhanças se faz necessária ao GD por duas razões básicas: 1) porque ainda rege no imaginário popular muito estranhamento em relação ao quilombo urbano, uma vez que a história colonizada situou o quilombo como um “isolamento geográfico de abrigo para escravos fugidos”, ou seja, a história “dita oficial” não reconhece os incontáveis pequenos quilombos que se afixaram nos arredores das vilas, centros urbanos e fazendas; e 2) porque é preciso oportunizar às professoras pesquisadas o entendimento de que o Barro Preto, localidade em que trabalham, mesmo estando em perímetro urbano e tendo uma configuração multicultural (interação entre culturas) é uma comunidade quilombola.

De acordo com Oliveira e D’Abadia (2015, p. 258), as diferenças contemporâneas entre os territórios quilombolas urbanos e rurais estão nas problemáticas que os circundam, tendo em conta que as comunidades rurais enfrentam uma dificuldade que gira em torno dos procedimentos de titulações de suas terras; enquanto as comunidades urbanas tentam demarcar suas identidades quilombolas em meio a um contexto urbano multicultural, fragmentado e em eterna dinâmica. Nesse sentido, os autores completam:

Os remanescentes de quilombos de ambientes rurais vivenciam dificuldades relacionadas à manutenção de seu território, haja vista que grande parte dessas comunidades já teve perda brusca de hectares via procedimentos ilegais (grilagem de terras), avanço de obras urbanas sem respeito às suas áreas territoriais e prática de racismo ambiental.

Com relação aos quilombos urbanos, Oliveira e D’Abadia (2015, p. 269) pontuam que:

Os assim chamados “quilombos urbanos” contemporâneos se configuram como grupos sociais de resistência a um sistema de exclusão, comunidade de ascendência marcadamente negra – mas não exclusivamente – no geral empobrecidas, com ethos e costumes diferenciados dos grupos que lhes circundam. Um confinamento espacial é proporcionado pela marginalização por parte das políticas públicas. A ausência de políticas específicas para um contingente dotado dessa peculiaridade histórica e a precariedade das políticas universalistas conformou os “quilombos urbanos” como espaços socialmente distantes.

<sup>4</sup> Muitas comunidades remanescentes de quilombo ainda não possuem títulos de posse das terras, e por várias razões, como por exemplo: os conflitos e/ou disputas territoriais - onde a elite rural reivindica judicialmente a propriedade das terras; a lentidão e a burocracia de órgãos federais e estaduais responsáveis pela expedição das titulações (Oliveira; D’Abadia, 2015, p. 258).

<sup>5</sup> Vídeos: 1) Valença, Quilombo São José da Serra, Rio de Janeiro; 2) Conheça o Quilombo Urbano Pedra do Sal, no Rio de Janeiro.

Em síntese, os quilombos urbanos são representados pela comunicação, isto é, pelo encontro/confronto intercultural que estabelecem com outros grupos étnicos, ao tempo em que esse intercâmbio fortalece a própria comunhão enquanto grupo; aqui é importante citar Weber (1991) e o seu conceito de “comunhão étnica”. Na perspectiva weberiana, a pertença e/ou crença que é sentida subjetivamente como característica comum entre os membros de um grupo é a constituição de uma união comunitária e/ou étnica. Sendo assim, a contextualização acerca dos quilombos urbanos foi realizada no GD com fins de que as professoras pudessem reconhecer o Barro Preto como uma de suas representações.

No quarto e último momento desse encontro, foi entregue às professoras a letra de uma cantiga, sendo disponibilizado um tempo de dez minutos para reflexão desta em uma perspectiva que contemplasse a temática do encontro que perpassou em torno dos conceitos históricos e contemporâneos de quilombos. Abaixo a letra da cantiga:

Escravos de Jó,  
Jogavam caxangá.  
Tira, põe, deixa ficar...  
Guerreiros com guerreiros fazem  
Zigue-zigue-zá

Essa cantiga tão popular e que certamente fez parte da infância de inúmeras gerações de crianças brasileiras, pode ser problematizada através de uma reflexão crítica e ao mesmo tempo lúdica sobre a cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, a trajetória histórica do país. Há na cantiga vários elementos a serem problematizados, a saber:

- Quem eram esses tais escravos de Jó?
- E mais, quem foi Jó?
- O que era caxangá e porque jogá-la?
- Tirar e colocar o quê?
- Quem eram esses guerreiros e porque faziam zigue-zigue-zá?

Ou seja, apesar de ser vista apenas como uma brincadeira e/ou uma cantiga de roda, há muito que ser articulado na perspectiva da escravidão negra, da formação dos quilombos, da resistência, da cultura afro-brasileira e de como a cantiga pode ser pedagogicamente utilizada. Desse modo, após os dez minutos disponibilizados para a reflexão, as professoras compartilharam seus entendimentos:

Professora Ífé: - Eu lembro vagamente de ter ouvido falar alguma coisa sobre a letra dessa música, mas assim, lendo sua letra, eu tenho a impressão que se trata de uma dança, de um jogo, de uma brincadeira, não sei..., de algo que divertisse os escravos, fala de guerreiros, né?!

Professora Yá: - Na minha mente, vem assim..., brincadeiras, jogos, ou seja, tradição passada de pai para filho, a sua cultura, o que eles (escravos) têm assim, uma herança..., pensei nisso.

Professora Abomalé: - Eu acho que seja o momento representado de trabalho, é o momento de trabalho, só que como os negros eram e são, muito criativos, então assim,

esse momento de trabalho mesmo, de labuta, aí se envolviam, e quando acabavam, ficava essa coisa criativa e aí começaram a criar essa cantiga né? Então, eu penso que pode ser uma representação africana.

Professora Ipã: - Eu acho também que pode ser a dança da capoeira, aqui ô, quando fala “guerreiros com guerreiros” é alguma dança né? Eles (escravos) dançando..., alguma coisa assim, uma ginga “zig, zig, zag”.

Professora Kambo: - Eu acho, eu penso né que eram nos momentos que eles (escravos) tinham muitas horas pra trabalhar, então, nos momentos em que eles tinham pra relaxar, de lazer..., aí eles criaram essa música, até pra passar o tempo, e eles descansarem um pouco, dançando e cantando, eu acho assim.

Professora Adeola: - Eu conheço como uma brincadeira, mas assim, pensando nos escravos, nos quilombos, quando as lavadeiras no momento em que tavam (sic) lavando as roupas nos rios, elas cantavam, né?! Eu acredito que seja algum momento de trabalho mesmo, que elas cantavam em algum momento de trabalho.

As breves articulações entre a cantiga “escravos de Jó” e o eixo norteador desse primeiro encontro do GD, evidenciam alguns elementos que não foram pontuados nas primeiras falas das professoras, como por exemplo, a tradição e a cultura. A cultura é o ponto central para a compreensão do diálogo entre a interculturalidade e o multiculturalismo (elementos tão presentes nas questões étnico-raciais), visto que esse contexto relacional:

[...] concebe as culturas em um contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; [...] constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas [...] (Candau, 2016, p. 346).

Na passagem acima, Candau (2016) faz um chamamento para a reflexão da cultura em uma perspectiva inter/multicultural, isto é, a cultura no sentido dinâmico, interativo e não como uma ferramenta fixa e/ou engessada de padronização das pessoas. Entretanto, cabe sinalizar que não é propósito da autora negar que cada cultura tenha suas raízes, mas reconhecer que estas são históricas e em constante movimento. Outra importante advertência realizada por Candau (2016) reside no fato de que as relações culturais não são harmônicas, românticas, e tampouco, idílicas; é o inverso, os encontros/confrontos culturais estão permeados por relações de poder, e conseqüentemente, por hierarquizações culturais “marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (Candau, 2008, p. 23). Em outras palavras, os intercâmbios culturais promovem a hegemonia de alguns grupos sobre outros. Para a construção de uma democracia intercultural viável parte-se da afirmação de que:

A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2016, p. 82).

Enfim, as professoras pesquisadas precisam “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2008, p. 23).

## **GD 02: Barro Preto e seu contexto quilombola**

Este GD teve como ponto de referência o “Barro Preto e seus procedimentos de certificação como comunidade quilombola”. Cabe sinalizar que o desenvolvimento do grupo foi planejado de forma linear — em sequência didática — o que justifica a ocorrência do tópico “quilombo” como discussão inicial; haja vista que para a compreensão do Barro Preto como uma comunidade quilombola divergente dos moldes do período colonial, esse trabalho antecedente se fazia de fundamental importância.

Nesse sentido, a provocação que culminou o debate desse segundo encontro foi: “Por que o Barro Preto foi certificado como uma comunidade remanescente de quilombo?” Assim como no encontro anterior, mas uma vez o silêncio das professoras ecoou por alguns minutos, até que este fora interrompido:

Professora Abomalé: - E a partir de quando passou a ser assim? Desde quando aqui começou a ser chamado de quilombo?

O questionamento da Professora Abomalé não revela apenas o seu desconhecimento em relação ao Barro Preto, como também das demais professoras que não tiveram a mesma iniciativa. Contudo, a problemática é ainda mais tensa, pois se o quadro docente não interage com o contexto sociocultural que a circunda, conseqüentemente, a escola — em âmbito geral — também não interage. Com fins elucidativos, foi explanado um slide contextualizando os primeiros achados desta pesquisa. Em linhas gerais, foi apresentado todo o processo de certificação/titulação da comunidade, intercalando esta apresentação com o que havia sido discutido no encontro anterior, acerca dos quilombos contemporâneos e de sua configuração multicultural, uma vez que o grupo étnico quilombola se encontra em constante dinâmica/contato com outros grupos étnicos, com culturas outras. Em seguida, a Professora Abomalé novamente indagou:

Professora Abomalé: - Acho que entendi, não é que vocês (a universidade) querem impor, é que é realmente pela história, né?!

O agravo do desconhecimento é tão evidente que levou esta professora à compreensão de que o Barro Preto e, conseqüentemente, a Escola Municipal Padre Antônio Molina são quilombolas por uma imposição da universidade e/ou do meio acadêmico, já que muitos membros da equipe multidisciplinar que compuseram os estudos investigativos para iniciar o processo de certificação da comunidade são professores/pesquisadores da UESB. Outra questão que pode estar oculta através desta fala/reflexão é a resistência em aceitar a especificidade da escola, e assim ter de abandonar a zona de conforto e trabalhar com as questões étnico-raciais.

Na continuidade desse encontro, foi apresentado um segundo slide às professoras, esse tinha um caráter ilustrativo, ou seja, foi elaborado com muitas fotos dos pontos centrais do Barro Preto. O propósito consistiu em identificar através do discurso das professoras se as mesmas conheciam a

comunidade, as ruas e as pessoas. Nenhuma das professoras pesquisadas é da comunidade. E uma segunda intenção estava em ilustrar a versão que foi adotada pela FCP como sendo a oficial, isto é, da vinda de 600 homens negros para trabalhar na construção da estrada de ferro, fixando moradia na localidade, especificamente na rua da linha, onde passaria o trem, e é nesta rua que, ainda hoje, a memória e a história se preservam, parte do barracamento (moradia desses homens) permanecia presente na comunidade no momento da pesquisa. Durante essa apresentação, 02 professoras se manifestaram:

Professora Abomalé: - Sobre o barracamento, eu ouvi falar..., mas assim, eu nunca tinha visto, aí outro dia eu vim em um supermercado aqui no Barro Preto e conheci o barracamento, são umas casinhas.

Professora Yá: - O que eu sei, é que muitas das nossas crianças são do barracamento. O barracamento fica onde tinha a ponte, sei lá o nome..., a estrada, ferrovia.

Embora, até aqui — segundo encontro — sejam poucas as falas das professoras, observa-se que o GD tem sido utilizado pelas mesmas como um espaço de aprendizado e/ou um processo de suas formações continuadas, pois somente nesse momento, após anos lecionando na Escola Municipal Padre Antônio Molina, que as pesquisadas vieram a ter contato com o histórico da comunidade e sua ancestralidade negra. Mesmo tardiamente, esse é um ponto positivo a ser destacado. Ainda na sequência desse momento, uma professora trouxe o seguinte relato pessoal:

Professora Kambo: - Olha, a minha filha casou com um rapaz aqui do Barro Preto, negro, sabe? *Uma pessoa ótima, uma pessoa boa, mas é negro...*, e existe preconceito. Outro dia ela tava (sic) lá em casa, aí eu falei: “filha, tu vai embora? Vai..., vai logo pro teu Barro Preto”, e ela respondeu: “- Eu não moro no Barro Preto, moro na (rua) Nazaré”. Quer dizer..., até ela mesma que casou com um rapaz daqui tem preconceito (grifos nossos).

Essa fala expõe duas problemáticas: 1) a discriminação racial manifestada pela professora, quando relata que apesar do seu genro ser negro, é uma boa pessoa, levando ao entendimento de que a bondade é uma característica inerente às pessoas brancas, e nesse caso, seu genro seria uma exceção; e 2) a estigmatização cultural manifestada por sua filha que, mesmo morando no Barro Preto, e tendo se casado com um homem da comunidade, se refere a esta com certo distanciamento; em outras palavras, mora na comunidade, mas não deseja fazer parte da população desta. Acerca do estigma cultural, é preciso retomar Tubino (2016, p. 23-24) quando pontua que:

Um estigma é um atributo que colocamos e projetamos, de maneira inconsciente, em uma pessoa, por seu pertencimento a um grupo social, categorizando como socialmente menosprezado. Isso gera “projeções” desumanizantes e desqualificadoras, que anulam simbolicamente a pessoa. Nojo, rejeição, medo são algumas reações involuntárias que os estigmas produzem. Dessa forma, “um indivíduo, que poderia ser facilmente aceito em uma relação social comum, adquire uma característica que pode impor-se à força à nossa atenção, anulando o chamado que nos fazem seus outros atributos”. Pode ser um traço fenotípico, uma maneira de falar, um costume. Por isso, “é provável que, ao ficarmos frente a um estranho, as primeiras aparências nos permitam prever em que categoria ele se encaixa e quais são seus atributos, ou seja, sua identidade social”, que se parece mais com o estereótipo estabelecido do que com sua real identidade.

Ademais:

As pessoas são diferentes em função de suas identidades culturais, que são situacionais, pois a “identidade de um determinado grupo só emerge em situações de contato e interação com outros grupos, nunca como uma característica própria do grupo”. Em outras palavras, a consciência de pertencimento a um “nós” pressupõe a consciência compartilhada dos outros como “eles” (Tubino, 2016, p. 28-29).

Sem ter a pretensão de generalizar, mas em articulação às práticas pedagógicas, qual será a qualidade educacional que professores que manifestam preconceitos de natureza racial e cultural podem oferecer a alunos oriundos de comunidades quilombolas? Novamente, é preciso ressaltar a emergência de uma formação continuada específica às questões étnico-raciais para as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina. Destarte, a abordagem intercultural/multicultural poderia contribuir neste processo formativo, pois visa “desconstruir esse padrão de relação perversa, enraizada no imaginário social” (Tubino, 2016, p. 24) de que existem grupos culturalmente superiores e inferiores. Assim como aponta Candau (2008, p. 17):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural [...] nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. À problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

O reconhecimento da diversidade racial e cultural se torna indispensável à formação das professoras pesquisadas, sobretudo, quando a Escola Municipal Padre Antônio Molina passar pelo processo de reestruturação pedagógica, acrescentando tais demandas ao currículo. A transformação da escola dependerá do reconhecimento de que o Barro Preto é uma comunidade quilombola de configuração multi/intercultural, ou seja, que apresenta múltiplas culturas, as quais são representadas em sala de aula pelos alunos. Neste caminho, uma formação continuada com abordagem inter/multicultural, ajudaria na sensibilização das mesmas para o trabalho com as diferenças culturais e raciais.

Embora houvesse esforço e dedicação das professoras para compreender as temáticas debatidas no GD, a cada encontro seus discursos denunciavam a formação colonizada que receberam, bem como uma prática docente eurocêntrica e monocultural que não privilegiava a diversidade cultural em detrimento de um discurso de igualdade de todos os alunos perante a ótica religiosa. Nessa perspectiva, as professoras precisam compreender que “a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la” (Candau, 2008, p. 25).

Conforme relatos das próprias pesquisadas, o GD favoreceu o entendimento de que é preciso reconhecer as diferenças raciais e culturais no contexto da prática pedagógica. Nesse sentido, o GD

se instituiu como uma pesquisa de intervenção de base formativa, uma vez que sua característica teórico-dialógica contribuiu para a inserção e o aprofundamento das professoras nos conteúdos de natureza étnico-racial.

Acreditamos que em se tratando de educação, sobretudo quando destinada a um público negro/quilombola, as pesquisas que estabelecem um diálogo, interação e/ou um intercâmbio entre pesquisados e pesquisadores são fundamentais para que professores, bem como a comunidade escolar de forma geral, consigam alcançar a meta de descolonização do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica.

## Referências

- BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.
- CALLEJO, Javier. *El grupo de discusión*. Introdução a uma prática de investigação. Barcelona: Ariel, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-98.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FABRA, Maria Luísa; DOMÈNECH, Miguel. *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós, 2001.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.
- MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 81-96.
- OLIVEIRA, Fernando Bueno; D’ABADIA, Maria Idelma Vieira. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. *Revista Geo*, Anápolis: UEG, v. 4, n. 2, p. 257-275, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria. *Interculturalizar, descolonizar, democratizar*: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 174-187.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. *Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico) – Escola Superior de Educação João de Deus, 2013. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. O encontro com a pesquisa qualitativa na perspectiva construtivo-interpretativa: um enfoque no grupo de discussão. In: SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. *Gênero e sexualidade: grupos de discussão como possibilidade formativa*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

TUBINO, Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar*: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 22-37.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: relações comunitárias étnicas*. Brasília, DF: Editora UnB, 1991. Cap. 4, p. 267-277.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Conjunto de textos sobre educação, diversidades, gênero e intersecção com raça/etnia, violência nas escolas e violência contra mulheres, com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre essa temática relevante.



**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia

ISBN 978-65-87106-95-3



9 786587 106953

GOVERNO DO ESTADO  
**BAHIA**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO