

1ª Edição  
Eletrônica



7º **epePE**

encontro de  
pesquisa educacional  
em Pernambuco

*diálogos entre saberes*

# SABERES, RESISTÊNCIAS E IDENTIDADES

---

CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES  
JOSÉ NUNES DA SILVA

02

## **Parceiros**

---

REDESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos

CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

UPE - Universidade de Pernambuco

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência Regional de Pernambuco

## **Realização**

---

Fundação Joaquim Nabuco • Ministério da Educação • Governo Federal

Departamento de Educação da URFPE • Universidade Federal Rural de Pernambuco



# SABERES, RESISTÊNCIAS E IDENTIDADES

ORGANIZADORAS

Cibele Maria Lima Rodrigues  
José Nunes da Silva

Recife, 2020

**Revisão Técnica**

Cilene Maria de Melo Santana

**Revisão**

Solange Carlos Carvalho

**Projeto Gráfico**

Tatyane Macedo

**Diagramação**

Pedro Xavier

Tatyane Macedo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

R696s Rodrigues, Cibele Maria Lima  
Saberes, resistências e identidades / Cibele Maria Lima Rodrigues, José  
Nunes da Silva. – 1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2020.  
127 p. : il.

Esta coletânea composta por quatro volumes traz uma seleção de artigos científicos apresentados no 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EpePE), realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus Recife.

Inclui referências.

Obra publicada em e-book.

1. Pesquisa educacional 2. Professores – Formação  
3. Educação – Finalidades e objetivos 4. Educação – Estudo e ensino  
5. Identidade de gênero na educação 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação I. Silva, José Nunes da II. Título

CDD 370.7

ISBN: 978-65-86547-11-5

## Sumário

	<b>Apresentação</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>As Ocupações Escolares E As Novas Formas De Participação Política Juvenil</b>	<b>9</b>
	Francielle dos Anjos Ivo Pereira Neto Allan Monteiro Túlio Velho Barreto	
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>Contra Política Neoliberal: Educação Popular e não Formal – A construção de saberes no feminismo da Marcha Mundial das Mulheres</b>	<b>22</b>
	Isabella Marques de Oliveira Denise Maria Botelho	
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>Por que Marcham as Mulheres Negras?</b>	<b>31</b>
	Rejane Pereira	
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>Gênero nas Universidades Públicas de Juazeiro e de Petrolina: Resistências nos Currículos e na Formação Docente</b>	<b>47</b>
	Camila dos Passos Roseno Daniela Auad	
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>“ELA QUIS DAR”: crueldade e misoginia na grassa da cultura do estupro</b>	<b>63</b>
	Maria Cristina do Nascimento Regina Bezerra de Gouveia Edson de Araújo Nune	
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>Educação em Direitos Humanos como Abertura à Subjetividade Feminina Ética e Resistente a Biopolítica</b>	<b>76</b>
	Sidcléia da Silva Santos	
<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>Algumas Considerações sobre as Relações de Gênero e de Trabalho na Agricultura Camponesa</b>	<b>86</b>
	Bruna Maria da Silva Rapzo	
<b>CAPÍTULO VIII</b>	<b>Educação na Comunidade Quilombola do Imbé – PE: Por uma educação decolonizada e intercultural</b>	<b>93</b>
	Kátya Carvalho Alexandre Vanderley Almeida Rocha	
<b>CAPÍTULO IX</b>	<b>Qual é sua Escolha: aceitar o processo de colonização ou lutar pela descolonização das mentes?</b>	<b>112</b>
	Ádma Hermenegildo Rocha Edmerson dos Santos Reis	

## APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne trabalhos selecionados do 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (Epepe) e pretende contribuir para a produção acadêmica nesse campo. Foram 660 trabalhos submetidos, 568 aceitos e 1.664 inscrições, sendo 1048 estudantes (graduação ou de pós), 528 professores/pesquisadores; além de 76 monitores cadastrados. Ao longo dos anos de existência, o evento tem se tornado uma referência para o campo da educação. Dessa feita, aconteceu na UFRPE, em Recife, no período de 26 a 28 de setembro em 2018. Foi organizado a partir da parceria entre a Fundaj, por meio de sua Coordenação Geral do Centro de Estudos de Cultura, Identidade e Memória (Cecim), da Diretoria de Pesquisas Sociais e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio do Departamento de Educação (DEd). O evento contou com a parceria inédita com o Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (Clacso) por intermédio do seu Grupo de trabalho Políticas Educativas e direito à educação e ainda com Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Redestrado).

Os artigos desta coletânea versam sobre processos educativos e suas relações com movimentos de resistência, seja por meio de mobilizações ou por mudanças em concepções e práticas curriculares, mas que, de uma forma geral, questionam o *status quo*, sobretudo criticando a lógica perversa do sistema capitalista, do patriarcado e do racismo.

O tema central do Epepe foi o diálogo entre saberes que suscitou a inclusão de diversos sujeitos como produtores de conhecimento no campo educacional – movimentos sociais, indígenas, coletivos e grupos que constroem práticas educativas em seu cotidiano. Nesse contexto, a presente publicação inicia com o texto de autoria Francielle dos Anjos Ivo Pereira Neto, Allan Monteiro e Túlio Velho Barreto que fazem a reflexão sobre as ocupações nas escolas em 2016, contra a Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal. A pesquisa versa sobre a cobertura em jornais e mídias da participação política na juventude, os resultados refutam a opinião presente no senso comum de uma suposta apatia política dos jovens e ainda, passa a considerar a necessidade de se repensar o que significa participar politicamente.

O texto de Isabella de Oliveira e Denise Maria Botelho abre uma seção de seis capítulos que possuem como temática central as resistências no âmbito das lutas das mulheres por seus direitos. As autoras apresentam a Marcha Mundial das Mulheres (MMM) que, em sua prática política, articula uma pedagogia popular nos espaços não formais de educação e suas contribuições para a formação de “mulheres livres e autônomas, ativas na conquista de direitos e na oposição às estruturas patriarcais”. Na perspectiva do feminismo popular e contra-hegemonico, o artigo examina as experiências, trocas de saberes e a produção de conhecimento no movimento social por meio de ações realizadas em comunidades da Região Metropolitana do Recife, mais especificamente, nos bairros de Peixinhos e Palha do Arroz. Ainda sobre marchas protagonizadas por mulheres, o artigo de Rejane Pereira versa sobre a Marcha das Mulheres Negras no Estado de Pernambuco. A pesquisa teve por

objetivo analisar os impactos da força das mulheres negras, ao reconstruir o percurso de construção da Marcha e reafirmar a força dessas mulheres na sociedade brasileira. Com esse objetivo o trabalho de Rejane Pereira contribui para o reconhecimento da mulher negra como protagonista na luta feminista em movimentos sociais no Brasil. Para tanto, conceitua o feminismo no contexto histórico, delimitando o movimento social e movimento feminista negro relacionando o movimento feminista ao protagonismo da mulher negra brasileira.

O debate sobre as questões de “gênero” prossegue com o texto de Camila dos Passos Roseno e Daniela Auad, o qual discute o tema nas universidades públicas das cidades de Juazeiro e de Petrolina: resistências nos currículos e na formação docente”. No capítulo, as autoras discutem o papel das universidades públicas situadas em importantes cidades do semiárido baiano e pernambucano, para a formação de profissionais docentes do magistério superior, ponderando o seu potencial em romperem ou reproduzirem concepções que fortalecem as desigualdades de gênero. Para fundamentar os argumentos apresentados, as autoras fazem um resgate histórico dos estudos de gênero no mundo e no Brasil, apontando a sua importância para a construção de uma educação mais igualitária e o papel crucial que tem a inclusão dessa temática nos currículos do nível superior de ensino.

A temática da organização das mulheres perpassa o capítulo seguinte que trata especificamente sobre a cultura do estupro, do ponto de vista da sua sedimentação histórica e das resistências. O texto intitulado: Ela quis dar: crueldade e misoginia na grassa da cultura do estupro foi redigido por Regina Bezerra de Gouveia, Maria Cristina do Nascimento e Edson de Araújo Nunes. Eles apresentam um histórico que construiu o imaginário em torno do estupro e seus aspectos patriarcais, bem como fatos recentes que demonstram sua persistência.

Os dois textos que se seguem também abordam as questões de gênero: o capítulo escrito por Sidcléia da Silva Santos com o título: Educação em Direitos Humanos como abertura à subjetividade feminina ética e resistente a biopolítica e o capítulo “Algumas considerações sobre as relações de gênero e de trabalho na agricultura camponesa” de Bruna Maria da Silva Rapzo.

Os dois últimos capítulos que compõem a presente coletânea versam em torno das questões da descolonização, cujo debate vem sendo levado a cabo recentemente. As questões teóricas em torno de uma educação descolonizada indicam uma crítica aos modelos impostos nos processos de colonização. Esses processos levaram a diferentes formas de dominação, destacando-se o racismo. A colonialidade impôs formas de ser, saber e sentir baseadas no que se convencionou chamar de eurocentrismo. A colonização também criou, artificialmente, a divisão da humanidade em raças, impondo também uma hierarquia entre elas. Essa é a base dos diferentes tipos de racismo e dominação que se apresentam nos processos educativos. No capítulo que tem por título Educação na Comunidade Quilombola no Imbé-PE: por uma educação decolonizada e intercultural, de

Kátya Carvalho Alexandre e Vanderley Almeida Rocha, estão os resultados de uma pesquisa realizada em uma comunidade rural quilombola situada no município de Capoeiras, agreste de Pernambuco. O texto apresenta essas questões teóricas e os dados da realidade no território do quilombo Imbé. Essa visão é complementada pelo texto de Ádma Hermenegildo Rocha e Edmerson dos Santos Reis no capítulo intitulado: Qual é sua escolha: aceitar o processo de colonização ou lutar pela descolonização das mentes?. Seus questionamentos suscitam um debate interessante e tem por base sua experiência de pesquisa e as resistências encontradas mesmo diante de um sistema “esmagador” de realidades, que suprime as vozes dos sujeitos. Ao final, enfatizam a necessidade de uma Educação Contextualizada, a partir de suas experiências no Programa de Pós-Graduação, em Juazeiro-BA. Por fim, gostaríamos de agradecer à equipe de apoio composta por docentes e discentes da UFRPE e da Fundaj sem as quais não seria possível a realização de um evento de tal magnitude. Um agradecimento especial a Cilene Santana, Pauliana Silva, Mishelle Souza, Simone Batista, José Marinho e Isabelle Alves que trabalharam arduamente para garantir a organização do Epepe.

Cibele Maria Lima Rodrigues  
José Nunes da Silva



## Capítulo I

# As Ocupações Escolares e as Novas Formas de Participação Política Juvenil

Francielle dos Anjos  
Ivo Pereira Neto  
Allan Monteiro  
Túlio Velho Barreto

## Introdução

Este artigo trata da participação política dos jovens a partir da experiência da ocupação das escolas por estudantes secundaristas como mecanismo de mobilização política, opondo-se à política de redução de investimentos nas áreas de educação e saúde e também à reforma do Ensino Médio.

A participação política dos jovens vem ganhando novos contornos desde as “marchas de junho de 2013” que foi o marco inicial do processo de ocupação das ruas em atos com pautas envolvendo críticas ao sistema político e econômico nacional, demandas por direitos e políticas públicas, intensificando o debate político-ideológico. Segundo as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelos pesquisadores que escrevem este artigo, as ocupações das escolas têm como característica a luta pelo direito de apoderamento do espaço público, caracterizando a escola como esse espaço, e os direitos políticos de expressar a sua revolta para com a situação social brasileira e a para com a sua própria situação dentro da escola.

A ideia de participação política é abrangente. Ela está ligada à noção de democracia e também de cidadania. Podendo ser exercida em diferentes níveis, abarca tanto a participação em ações decisórias quanto à tomada de decisões, seja no âmbito da política institucional, quando se vota ou se exerce um cargo eletivo, quanto na esfera social mais ampla, em associações, agremiações, movimentos e grupos, individual ou coletivamente.

Dentro da temática “participação política e juventude” focaremos nas ocupações das escolas secundaristas. Para isso, definiremos, brevemente, o conceito de juventude, como os jovens se expressam em termos de participação política. Para finalizar, apresentamos alguns resultados preliminares de pesquisas de campo, realizadas em escolas da Região Metropolitana do Recife, que vêm sendo desenvolvidas na Fundação Joaquim Nabuco, no âmbito do Pibic/Fundaj/CNPq.

## Conceito de Juventude

O conceito de juventude surge após a revolução industrial. Antes disso, as crianças eram tratadas como adultos em formação. A ascensão do capitalismo impôs a necessidade de expandir a mão de obra especializada para o trabalho, demandando maior tempo de preparo, tanto para atividades intelectuais quanto para atividades braçais, tendo o conceito se originado dessa fase em que há uma menor exigência para o trabalho e um maior tempo para a formação (LIMA FILHO, 2015).

A juventude se configura como um novo grupo social aproximadamente em 1950, com um discurso visivelmente de oposição aos demais da sociedade (LIMA FILHO, 2015). E contribuiu para consolidá-la como ator político, tendo na luta contra os velhos a sua construção, não sendo algo natural (BOURDIEU, 1983). Esse conceito ganha um corpo de signos que vão ampliar as dimensões do que é ser jovem, que envolvem a faixa etária, a disposição biológica, a cronologia (que se refere à memória de alguém sobre o que teria sido a sua juventude) e a estética (LIMA FILHO, 2015).

A dimensão estética da juventude foi supervalorizada pela sociedade contemporânea que, com o processo capitalista, transformou o ser jovem em um produto. Diversos eixos de mercado como as clínicas de estética, moda, maquiagens, musculação, alimentação, usufruem dessas demandas pela intensa tentativa de reter a juventude pelo máximo de tempo possível, tornando-a um propósito (LIMA FILHO, 2015).

Um estigma muito comum atribuído aos jovens, que está constituído desde meados de 1980 até a primeira década do século XXI, é o da “apatia juvenil” no que tange à participação política. Essa afirmação, que nasce de um senso limitado de participação, é desmontada por estudos que buscam compreender o universo desses grupos juvenis, os novos modos de interação, entretenimento, participação, vivências, que moldam essa juventude atual (CASTRO, ABRAMOVAY, 2009).

Desde a década de 80, a juventude tem definidos novos parâmetros no que concerne à sua participação política na sociedade. Emergem, em nosso dia a dia, diversos movimentos jovens que não mais se resumem às organizações partidárias, sindicatos e grêmios estudantis. Também as temáticas suscitadas por esses movimentos não mais se orientam seja para mudanças sociais macroformatadas, seja para questionamento do sistema capitalista como a luta pelo socialismo. Mas, em contrapartida, indo contra a corrente de análises lineares, não necessariamente as que insistem em mudanças sociais e lutas político-partidárias e sindicais desapareceram ou se colocaram de forma dicotômica. Ao contrário, como já sublinhado na apresentação do perfil de grupos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Juventude, em abril de 2008, muitos combinavam frentes de lutas identitárias com debates sobre sistemas sociais, o que, adianta-se, não é tão enfatizado na literatura sobre juventude e participação da década de [19]90, no Brasil (CASTRO, ABRAMOVAY, 2009).

Pode-se identificar o movimento juvenil como contra-hegemônico, cujas pautas se constroem ao entorno de uma visão de participação diferente do modelo hegemônicos de democracia (RIBEIRO, LÂNES, CARRANO, 2005). O movimento de ocupação das escolas, sendo também um movimento juvenil, por sua faixa etária determinada, mesmo com o apoio e a influencia de diversos grupos (sindicalistas, universitários, partidários ou populares), manteve o seu protagonismo, ganhando o respeito de amplos setores sociais (MORAES, XIMENES, 2016).

## **Expressões juvenis**

Durante o fim da primeira metade do século XX até o início do século XXI, a participação dos jovens era efetuada no processo de ocupação da cidade. Nota-se a maneira como a

juventude ocupa os espaços públicos e a maneira como eles contribuem para a dinâmica de transformação desses espaços, e como essas dinâmicas são construídas de maneira que apenas os que compartilham dessa lógica conseguem acompanhar e entender o movimento.

Os corpos juvenis constituem um mapa ambulante da metrópole. Mesmo quando se trata de cidades com fronteiras nítidas de sociabilidade e segregação, o nomadismo juvenil acaba por transmutar e reconfigurar as práticas de espaço, referindo-me a uma expressão usada pelo historiador francês Michel de Certeau no livro “A invenção do cotidiano” (2000), efetuadas por esse segmento. De modo geral, os fluxos de jovens no ambiente urbano transpõem a invisibilidade dos bairros de periferia e criam um mapa não fixista da cidade, apenas identificado e experimentado por quem pactua a lógica do movimento (DIÓGENES, 2015).

No contexto atual das ocupações nas escolas, o instrumento de comunicação que potencializou o alcance e o impacto dessas ocupações, fortalecendo a coesão do movimento estudantil em um escala nacional foi à internet. Com o acesso à informação, cada vez mais amplo, e a possibilidade de se comunicar a longas distâncias de forma instantânea, os meios digitais tornaram-se uma forma de socialização essencial. As mobilizações mundo afora (Primavera Árabe, Ocupe *Wall Street*) e também no Brasil ocorreram tendo como plataforma a internet (BAQUEIRO, BAQUEIRO, MORAIS, 2016).

Nesse sentido, o processo de socialização estaria, atualmente, ocorrendo em circunstâncias diferentes, nas quais a internet aparece como mecanismo central de outro tipo de socialização política. Ao aumentar a comunicação, além de unir grupos e indivíduos diferentes que nunca haviam tido contato anteriormente, a internet possibilita aos jovens assumirem comportamentos e causas de natureza social e política de seu interesse, constituindo-se - no que refere Feenberg (1999) -, como uma tentativa de conduzir a tecnologia para fins mais democráticos (BAQUEIRO, BAQUEIRO, MORAIS, 2016).

A escola, assim como a internet e as ruas, são canais em que a juventude se manifesta de forma intensa. Porém, o mal estar vindo da insegurança do espaço público e a precariedade da escola prejudicam a ocupação desses locais (RIBEIRO, LÂNES, CARRANO, 2005).

É interessante ressaltar a importância das escolas como espaço público, onde há o processo de construção de identidade e de tensões do processo de socialização (GIROTTI, 2016).

Tanto na proposta apresentada pelo governo quanto na reação organizada pelos estudantes secundaristas, emerge uma dimensão fundamental da escola pública: o seu enraizamento territorial. Ocultando essa dimensão a partir de uma série de dados e informações que buscavam apresentar as escolas e os seus sujeitos como abstratos, desconectados do seu entorno e da comunidade que lhe dá vida e sentido, o governo estadual apresentou a proposta que implicaria, se posta em prática, em uma profunda mudança na relação sócio espacial dos alunos e alunas entre si e com as suas escolas. Como resposta, a luta dos estudantes secundaristas trouxe à tona a dimensão territorial das escolas públicas, reafirmando-as como espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos. Propor a realocação (esse foi o termo utilizado pelo governo estadual) de mais de 700 mil alunos, como previsto no projeto de reorganização, é produzir outra ordem socioespacial da escola pública no estado de São Paulo, que atende a interesses muito além do discurso da busca por certa “qualidade educacional”, os quais, estrategicamente, foram ocultados (GIROTTI, 2016).

O processo de ocupações são reações às ameaças a esse espaço de extrema relevância não só para os jovens que ali estudam e convivem, mas para toda a comunidade. A coesão das comunidades, alunos e professores dá-se para defender a escola como espaço de aprendizado e de participação.

## **Participação Política e as Ocupações Estudantis**

Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2009) refutam, em seu livro *Quebrando Mitos: Juventude, Participação e Políticas*, uma tendência corrente no senso comum em classificar a juventude como politicamente apática, remetendo a comparações entre os jovens da atualidade e os jovens dos anos 1960 e 1970. As autoras argumentam que, mediante pesquisa realizada, em 2008, com os jovens participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, foi verificado que a maioria desses jovens militava em algum movimento social, organização social e/ou partido político.

A análise das autoras abrange apenas perfis juvenis que, por se encontrarem em uma conferência que visa discutir políticas públicas, já se mostra com uma maior inclinação para a participação política nos parâmetros tradicionais. No entanto, ainda assim, ficou evidenciado que jovens em diferentes contextos identitários, sociais e políticos refletem essa diversidade nos seus posicionamentos. Além disso, as autoras registraram uma série de críticas à política partidária apresentada por muitos desses jovens, inclusive por alguns que estavam filiados a partidos, mas permaneciam insatisfeitos com alguns aspectos da dinâmica política, tais como a corrupção no sistema eleitoral e partidário, a dificuldade de introduzir discussões acerca de outros tipos de desigualdades sociais que não partem de categorias de classe, a hierarquia dentro dos partidos políticos e a ausência de espaço para opiniões divergentes (CASTRO; ABROMOVAY, 2009).

O relatório final de outra pesquisa realizada, entre 2004 e 2005, por uma rede de instituições parceiras e publicada pela Ibase e Pólis (2005), cujo título *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas* aborda, de modo semelhante, a relação entre juventudes e política. Devido à maior abrangência de sua amostra, essa pesquisa evidenciou a aversão da maioria dos indivíduos entre 15 e 24 anos pela política tradicional nas Regiões Metropolitanas de Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo, além do Distrito Federal. Muitos desses jovens demonstraram preferir meios de participação mais diretos, que proporcionassem maior imediatismo e visualização mais direta da efetividade de suas ações, o que estaria mais identificado, no âmbito da análise, com a participação por meio do voluntariado.

De acordo com esse relatório, após discussões e reflexões possibilitadas por Grupos de Diálogo, a opinião de muitos dos participantes ficou relativamente mais favorável à participação partidária, o que os autores entenderam como uma indicação de que a aversão de muitos jovens aos partidos está relacionada à superficialidade do conhecimento a respeito do que são e como funcionam os partidos políticos. Após as mesmas discussões, no entanto, a maioria dos jovens acabou preferindo a construção de novos caminhos participativos, unindo o que consideravam serem os melhores aspectos das diferentes

alternativas apresentadas a eles na pesquisa (IBASE; POLIS, 2005). É inegável, portanto, o potencial para a construção de novos formatos de participação política, mais fluidos e menos dicotômicos, mesmo entre os jovens de 13 anos atrás.

Em outro estudo sobre a participação de jovens universitários da cidade de São Paulo em movimentos estudantis, Sposito e Tarábola (2016) observaram que as formas como se associam em coletivos se tornou mais individualizada e autônoma, o que não significa, segundo os autores, um desvio da dimensão política, mas justamente uma construção de maneiras mais horizontais de agir politicamente.

Em vez de uma adesão a uma causa transcendente e projetada em um porvir, seriam mais comuns os engajamentos efêmeros, rescindíveis a qualquer momento, duráveis tanto quanto uma tarefa a cumprir. Alguns coletivos de jovens se caracterizam dessa forma, chegando com frequência a quase prescindir de reuniões e encontros presenciais, uma vez que cada indivíduo, resguardada sua iniciativa pessoal, pode permanecer anônimo em sua atuação a distância, tornando invisível a própria unidade social do grupo, pois em algumas situações os filiados ou associados podem até mesmo nem conhecer um ao outro (ION; RAVON, 1998 *apud* SPOSITO; TARÁBOLA, 2016, p. 1016).

Os autores também argumentam que esses novos modelos não entram necessariamente em conflito com as formas tradicionais de participação política, podendo ser observada uma multiplicidade de engajamentos juvenis (SPOSITO; TARÁBOLA, 2016). Estudos desse tipo confirmam a consolidação de uma tendência que já podia ser notada por pesquisadores há mais de dez anos.

Observando o contexto das ocupações das escolas públicas no Brasil, a partir dessa discussão, podemos recorrer às manifestações estudantis ocorridas em 2015, no Estado de São Paulo, como outro exemplo emblemático, recente e precursor das ocupações em nível nacional, em 2016.

No caso desse movimento de 2015, a revolta dos estudantes foi motivada pelo anúncio da “[...] decisão do governador de transferir centena de milhares de alunos entre escolas da rede pública estadual, mudar os ciclos atendidos em mais de 700 escolas e fechar quase uma centena delas” (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1079), desencadeando uma onda de ocupações em mais de 200 escolas no estado.

Corti, Corrochano e Silva (2016) observam que os estudantes, ao ocuparem os prédios escolares, apoderaram-se de forma física, simbólica e política, da escola. Os autores observam, primeiramente, que a rede estadual de ensino contava naquele momento com um número muito maior de adolescentes do que na década de 1990, o que trouxe à tona a necessidade de políticas públicas que criassem mecanismos de apropriação da escola por parte dos alunos, tornando-a um ambiente mais atrativo para os mesmos, onde poderiam protagonizar o processo de sua própria aprendizagem.

No entanto, os autores apontam que as políticas desenvolvidas desde então foram ineficazes ou não possuíam abrangência suficiente para se tornarem efetivas, gerando uma tensão constante entre o tradicionalismo da instituição escolar e os pontos de vista construídos pelos alunos, que deveriam ser os maiores interessados no seu funcionamento.

[...]o processo das ocupações desnudou essas demandas represadas e documentadas em pesquisas anteriores, dando materialidade não só às críticas dos adolescentes à escola, mas também às suas propostas para torná-la um espaço mais humano e de efetiva aprendizagem (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1167).

Embora algumas manifestações viessem ocorrendo por parte de estudantes e familiares, nas redes sociais e por meio de paralizações e pequenos atos nas diretorias de ensino, parece que o ponto chave desencadeador das ocupações foi a tradução e divulgação, por parte de alguns coletivos, de um manual chileno intitulado *Como ocupar uma escola* (CATINI; MELLO, 2016). Catini e Mello (2016) também apontam que houve certa influência de partidos, sindicatos, movimentos sociais e organizações políticas nas ocupações, mas enfatizam que, a despeito dessas influências, o fenômeno necessariamente se constitui, ao menos em certa medida, como autônomo, pois foi necessária a atuação concreta e cotidiana de cada participante para a sua concretização.

Ainda segundo esses autores, diferentemente dessas organizações, a articulação estudantil ocorrida durante as ocupações se deu de maneira horizontalizada e descentralizada, por meio da ação direta ao invés de recorrer aos meios burocráticos convencionais de participação, o que denota a sua autonomia e o seu afastamento com relação à política tradicional. Vale ressaltar que uma ação como essa não se mantém isolada no espaço escolar, mas tende a extrapolar seus muros, gerando consequências sociais para toda a comunidade escolar e o seu entorno.

Na perspectiva de Giroto (2016), que compreende o movimento de resistência dos estudantes que ocuparam as escolas de São Paulo como uma resposta direta à proposta de reorganização escolar, pretendia negar a dimensão territorial da escola. Nas palavras do autor: “[...] a luta dos estudantes secundaristas trouxe à tona a dimensão territorial das escolas públicas, reafirmando-as como espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos” (GIROTO, 2016, p. 1123).

Enquanto instituição situada geograficamente, a escola não se restringe a um conjunto de regras e padrões universais, mas está em constante relação com a realidade local, influenciando-a e sendo influenciada por ela. Por isso, Giroto (2016), parafraseando Spósito (1993 *apud* GIROTO, 2016), defende que a luta pela educação se expande em uma luta pela própria cidadania, que leva os indivíduos nela engajados a questionarem não apenas as condições precárias do acesso à educação, mas outros aspectos do direito à cidade. Esses direitos, segundo o autor, estão intrinsecamente articulados.

Para compreender esses novos engajamentos horizontalizados, e muitas vezes, anônimos, como uma renovação ou abertura do conceito de participação política, é necessário partir de um conceito de juventude que corresponda muito mais a uma renovação do que a uma reprodução do social.

Até o final dos anos 1980, a concepção de juventude que embasava as políticas públicas no Brasil era a de que se constituía a passagem para a vida adulta. (NOVAES, 2015). Atualmente são vários os conceitos utilizados para definir juventude, porém as perspectivas adotadas por autores consultados, que permitem compreender as mobilizações juvenis contemporâneas



como alternativas de participação política, são aquelas que convergem em considerar que as variadas experiências de juventude se configuram como potenciais de negação dos padrões pré-estabelecidos, num processo contínuo de renovação das formas de ver o mundo e de se relacionar entre si e com as instituições sociais (MESQUITA, 2015; BURGOS, 2015; CASTAÑEDA, 2015).

Para autores que entendem a política institucionalizada como principal mecanismo de participação política, as novas formas de articulação são compreendidas como desvios das formas democráticas de ação política, que apenas refletem a inércia generalizada da população diante de uma crise institucional (BAQUERO; ANGELO BAQUERO; MORAIS, 2016).

### **As Ocupações Estudantis na Região Metropolitana do Recife: resultados preliminares**

A fim de identificar a repercussão que as ocupações ocorridas em 2016 nas escolas públicas de Recife tiveram na mídia local, foram analisadas sete notícias de jornais disponíveis na internet relacionadas ao movimento. Foram encontradas três matérias no Jornal do Comércio *online*, duas no portal de notícias G1, uma no Diário de Pernambuco *online* e uma no portal de notícias Folha Pernambuco (FolhaPE), mostrando que houve alguma repercussão na mídia local.

O conteúdo dessas reportagens são, em geral, informações sobre o andamento das ocupações, a aderência ao movimento de novas escolas ocupadas, os motivos da ação coletiva, a participação de familiares, os confrontos com a Polícia Militar e as reuniões e posicionamentos da Secretaria de Educação e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação. De acordo com essas matérias, a primeira escola ocupada foi a Escola de Referência de Ensino Médio (EREM) Candido Duarte, no bairro de Apipucos, no dia 7 de novembro de 2016. Porém, antes disso, no dia 4 deste já haviam sido ocupadas duas escolas, uma no município de São Lourenço da Mata e outra em Petrolina.

A segunda escola ocupada no Recife foi a EREM Silva Jardim, também localizada em Apipucos. A terceira a aderir ao movimento foi a EREM Martins Junior, no bairro da Torre. É interessante observar a proximidade geográfica entre a primeira e a segunda escola ocupadas (1,6 km de distância) e entre a segunda e a terceira (3,4 km de distância), sugerindo alguma possível relação entre a difusão das ocupações e questões territoriais.

Quatro das sete notícias analisadas fazem referência a confrontos entre os alunos e as forças militares, o que mostra, de um lado, o tipo de enfoque dado pela mídia, ao mesmo tempo em que mostra a maneira como o Estado, por meio do uso de suas forças repressivas, lidou com a situação.

É interessante observar também, uma discrepância entre o número total de escolas ocupadas, informado pela Secretaria de Educação, e a informação disponível nas páginas das ocupações nas redes sociais. Uma matéria do *Diário de Pernambuco*, publicada em 25/11/2016, por exemplo, mostra que enquanto a Secretaria contabilizava 10 escolas ocupadas, nas páginas das ocupações esse número era de 20.

Além das notícias de jornais, foi feito um levantamento das informações disponíveis, referentes às três primeiras escolas ocupadas na cidade do Recife, no Portal QEDu, uma plataforma online de dados educacionais obtidos de fontes oficiais do governo brasileiro. Foram consultadas nessa plataforma as informações sobre o número de matrículas, o número de funcionários, os índices de reprovação e abandono escolar, bem como as taxas de atraso escolar igual ou superior a 2 anos, em cada uma dessas três escolas.

Em 2016, a EREM Cândido Duarte contava com 34 funcionários, 302 matrículas, uma taxa de reprovação de 2,5%, 0% de abandono escolar e, em 2015, um índice de atraso escolar de 18%. Na EREM Silva Jardim, esses números correspondiam, em 2016, a 27 funcionários, 373 matrículas, índice de reprovação de 8,5%, 0% de abandono escolar e, em 2015, taxa de atraso escolar de 14%. Na EREM Martins Júnior, eram 49 funcionários, 439 matrículas (incluindo a Educação de Jovens e Adultos), taxa de reprovação de 6,9%, 3,1% de abandono escolar em 2016 e, em 2015, um índice de 26% de atraso escolar.

Percebe-se aí uma discrepância entre o número de alunos e de funcionários na EREM Silva Jardim em comparação com as outras duas escolas. Nessa escola, a proporção era de aproximadamente 13,81 matrículas por funcionário em 2016, enquanto a EREM Cândido Duarte contava com uma proporção de cerca de 8,88 matrículas por funcionário e a EREM Martins Junior com aproximadamente 8,96 matrículas por funcionário, no mesmo ano.

É notável também que a EREM Silva Jardim apresenta o índice de reprovação mais alto (8,5%), apesar de ter a taxa de atraso escolar mais baixa (14%) entre as três escolas analisadas. No caso da EREM Martins Júnior, a taxa de abandono escolar correspondeu a 3,1% em 2016, o que, somado aos 6,9% de reprovação no mesmo ano, pode servir de explicação para o índice de 26% de atraso escolar, muito superior ao das outras duas escolas, que têm 0% de abandono escolar. No entanto, a relevância dessas informações carece de uma averiguação das influências desses aspectos na aderência ao movimento, o que será observado durante o trabalho de campo.

Foi observado ainda que haviam sido criadas páginas das ocupações nas Redes Sociais, bem como páginas de apoio ao movimento estudantil. Uma das páginas de apoio aos estudantes ocupantes foi a “Professorxs pelas Ocupações Estudantis – Pernambuco”, fundada em 2016. No Blog do Prof. Jamerson Silva, encontra-se uma lista com os links de todas as escolas ocupadas, embora alguns deles não estejam mais ativos. Foram encontrados também *posts* de apoio moral e mobilização para apoio material às escolas por parte de organizações estudantis da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que também se encontrava sob ocupação, mas nenhum post que mostrasse uma relação de convite ou incentivo aos secundaristas para participarem do movimento.

Os dados apresentados a seguir resultam da realização de grupos focais exploratórios com estudantes de uma escola de referência na Região Metropolitana do Recife. Com o tema participação política, o grupo focal tinha como roteiro base três perguntas norteadoras: 1. Se a escola havia aderido às ocupações; 2. Se eles haviam participado de alguma forma das ocupações, independente da participação da escola como um todo; e 3. Qual a opinião deles em relação às ocupações.



Quando questionados sobre a participação da escola nas ocupações, responderam que houve uma intenção de aderir ao movimento, mas essa ficou restrita a um pequeno grupo de alunos. Segundo eles, houve barreiras por parte da direção e dos próprios alunos da escola. Um dos presentes afirmou que as reivindicações desse grupo de alunos eram fracas e que os envolvidos estavam apenas buscando um pretexto para parar de estudar. A líder do movimento, que estava presente no grupo focal, argumentou que a principal reivindicação era a desaprovação da PEC 241 que, segundo ela, previa o corte dos gastos públicos, embora tenha afirmado não saber detalhar muito bem essa e as outras insatisfações que teriam motivado a tentativa de ocupação na referida escola de referência.

Ainda segundo eles, houve a participação de alguns professores nesse projeto de ocupar a escola, tais como os de História, Geografia, Língua Inglesa e Educação Física. Os professores de Sociologia e Filosofia não foram citados. Os participantes não souberam informar se houve alguma escola próxima que tenha aderido às ocupações, em 2016, o que, segundo as informações das páginas das ocupações, de fato não ocorreu. Isso reforça a ideia de que a não-ocupação pode ter uma relação com a própria localização geográfica, considerando costumes locais ou a mobilidade dos alunos, ou quaisquer outros fatores que possam ter contribuído para uma maior concentração das ocupações em escolas de bairros próximos entre si, na cidade do Recife e na Região Metropolitana.

Os alunos ouvidos na ocasião afirmaram que as ocupações representavam uma forma de reivindicação política, mas que “deu em nada”, considerando que as grandes questões em pauta, como a PEC 241, seguiram normalmente, a despeito das manifestações dos estudantes de outras escolas. Esse pessimismo se reflete na visão que possuem a respeito das manifestações de rua e dos partidos políticos, que, segundo eles, “não mudam nada”.

Segundo os estudantes, a forma como “atuam” na política, é se mantendo “informados” por meio da televisão, o que é surpreendente, tratando-se de uma geração que tende a se informar muito mais pela internet.

Ainda de acordo com os alunos, a escola não possui grêmios estudantis e os representantes de sala são eleitos entre os alunos de cada turma tendo em vista o nível de engajamento dos candidatos nos jogos escolares. Esses jogos anuais se constituem o ponto central dos interesses dos estudantes nessa escola, sendo o evento mais aguardado e valorizado por eles.

O pano de fundo da competitividade nesses jogos é uma rivalidade cotidiana entre as turmas, configurando uma situação em que as três turmas do 3º ano, apesar de conviverem diariamente, não conseguem se articular de maneira conjunta nas atividades. Um exemplo dos resultados dessa rivalidade foi a realização separada da formatura, com a turma do 3º ano A fazendo uma festa à parte, na mesma data da festa das turmas B e C. Os alunos dessas duas turmas temiam ver sua festa fracassar como consequência da preferência dos professores pela turma A, com melhor desempenho escolar. Os próprios estudantes reconhecem que a divisão de alunos por turma não obedece a critérios de desempenho, mas uma política da escola de manter as mesmas turmas desde o início do ensino médio.

Todos os presentes acreditavam que essa rivalidade dificultava a articulação dos alunos para reivindicar mudanças na escola. Segundo eles, os gestores costumam ser abertos a

ouvir os alunos. Por outro lado, a escola não promove esse diálogo, tampouco fomenta espaços de discussões a respeito das questões políticas mais gerais ou mesmo internas a própria escola. Todos afirmaram que participariam de atividades como essas, caso fossem promovidas.

Os jovens informaram que a escola enfrenta sérios problemas de falta d'água e reclamaram que o almoço é ruim, mas que, dificilmente, conseguem se articular para reivindicar melhorias dessas condições. Também pontuaram que algumas melhorias vêm sendo feitas na escola, ao longo dos anos, como o forro do telhado ou a pintura das paredes. Outra participante pontuou que uma forma eficaz de reivindicar mudanças seria protestar em frente à casa de determinado vereador do município.

Foi observado que, enquanto alguns, como a participante mulher, eram ouvidos quase sempre que levantavam a voz, muitos outros não falaram ou falaram pouco e alguns desses tentavam falar, mas desistiam diante de um colega que cobrisse sua voz. Isso pode ter sido causado pelo grande número de participantes (cerca de 18 pessoas), o que nos deixou atentos sobre o controle que devemos fazer desse quantitativo nos grupos focais posteriores.

Quanto à participação política da juventude, a maioria afirmou que ela deveria se dar na forma de protestos, gerando certa contradição em relação à posição inicialmente defendida de que os protestos não possuem eficácia. Além disso, pontuaram que as instituições deveriam promover a inclusão dos jovens na política, principalmente por meio de um melhor acesso às informações. Em relação à forma como participam da política no seu município, responderam que essa se restringe ao voto durante as eleições. Como já dito, para eles a principal maneira de participar ativamente da política é estar informado, ter uma opinião própria e não manipulada, que os permita criticar o estado de coisas. A maioria deles não se considera politicamente ativo, visto que não se sentem enquadrados nessa definição de participação. Além disso, consideram-se pouco informados, embora alguns tentem ficar a par das notícias por meio da televisão.

Uma última observação importante a fazer é que o diálogo sobre política abriu espaço para falarem sobre suas pretensões de candidatos para as eleições presidenciais de 2018, as quais se dividiram entre Lula e Bolsonaro, porém essas discussões não desembocaram em discursos carregados e ofensas. Ambas preferências foram expressas e absorvidas num clima semelhante ao de uma discussão de futebol, como se fossem apenas duas possibilidades diferentes de ver o mundo. Ambos posicionamentos eram visivelmente superficiais e talvez por isso mesmo, denotavam leveza e tolerância.

Essa experiência preliminar e exploratória serviu de preparação para uma segunda etapa de pesquisa de campo, a ser realizada entre os alunos da Escola Estadual de Referência Cândido Duarte, a primeira escola a ser ocupada por estudantes no Recife, em meio ao movimento de ocupação de escolas pelos secundaristas em 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se tratar, neste artigo, da participação política dos jovens. O foco aqui adotado foi a compreensão da maneira como estudantes secundaristas concebem a mobilização política.

As instâncias tradicionais de poder implementam mudanças que afetam diretamente a vida desses estudantes. Na maioria das vezes, sem possibilitar alternativas de diálogo e contestação de decisões. As ocupações parecem ter se configurado como experiências que apontam para outra forma de se participar da política. A própria necessidade do movimento de contar com a ampla participação dos alunos de cada escola, com o apoio de familiares, professores e gestores, bem como com o diálogo e ajuda permanente de estudantes universitários e a cooperação de diversos movimentos sociais e culturais, revela a integração de um contexto social muito mais amplo que aquele abarcado pela escola em si, para a ocorrência e manutenção do protesto.

As expressões juvenis de participação política foram aqui abordadas não como formas de distanciamento da política e dos meios de participação democrática, mas como tentativas de construção de novos mecanismos de participação política, na construção de movimentos mais horizontalizados e menos burocráticos. Nesse processo, o uso da internet tem assumido uma importância crucial, possibilitando rapidez e aumentando o alcance da comunicação, o que favorece uma organização política mais fluida.

Não se pode deixar de ressaltar o papel da escola no processo de socialização desses jovens, em especial a escola pública, uma vez que a mesma se constitui um espaço público com o qual os alunos e suas famílias mantêm um contato direto e permanente, sendo ela mesma um elemento da comunidade, uma instituição pública fortemente territorializada. É nesse sentido que as ocupações de escolas podem ser entendidas como atos de protesto contra as propostas que desagradam os estudantes, mas também como movimentos de ressignificação do espaço escolar e da política, abrindo novos horizontes de compreensão dos direitos dos jovens e da própria participação cidadã.

Sob esse prisma, a participação política na juventude deixa de ser interpretada a partir do senso comum da suposta apatia política dos jovens e passa a considerar a necessidade de se repensar o que significa participar politicamente. Como alguns autores observam, em contextos políticos nos quais não são implementadas políticas públicas que promovam o diálogo entre as instituições e as várias juventudes, manifestações nas ruas e ocupações escolares são as estratégias que têm sido utilizadas para tentar forçar a visibilização de tais conflitos de perspectivas.

A partir dos resultados parciais e preliminares da presente pesquisa de iniciação científica, na Região Metropolitana do Recife, a cobertura da mídia focalizou muito mais o conflito entre o Estado e os manifestantes do que no entendimento da perspectiva dos alunos e da dinâmica de funcionamento das ocupações. Os alunos, porém, não dependeram da mídia tradicional para se expressarem e recorreram às páginas no *Facebook* pelas quais é possível acompanhar desde dados referentes à extensão do movimento até as atividades realizadas dentro das escolas durante as ocupações.

O grupo focal realizado com alunos da escola de referência, como atividade preliminar do trabalho de campo, também nos permitiu perceber que os principais fatores responsáveis pela não adesão ao movimento foi o fato de seus respectivos alunos não terem chegado a um consenso sobre realizar ou não uma ocupação, aliado a uma percepção comum à maioria

dos estudantes ouvidos de que as ocupações não são um método eficaz de reivindicação. Além disso, há a própria dificuldade interna de articulação entre os alunos dessa escola, em consequência de uma rivalidade entre as turmas.

Os resultados alcançados, até então, embora não nos permitam chegar a grandes conclusões acerca do movimento, lançam luz sobre alguns fatores que podem ter sido importantes na efetivação das ocupações: a proximidade territorial entre a maioria das escolas ocupadas na RMR, a utilização do *Facebook* como uma grande ferramenta de expressão coletiva e de veiculação de informações, além da relação entre disputas internas e falta de coesão dos estudantes de algumas escolas e a dificuldade de se organizarem politicamente.

Espera-se, nos próximos estágios da pesquisa, ser possível vislumbrar as consequências que experiências de ocupação podem ter gerado na comunidade escolar e em seu entorno, tanto na perspectiva de professores e gestores quanto na perspectiva dos alunos de uma mesma escola que tenha passado por esse processo. Não se pretende, com isso, esgotar um assunto tão extenso e tão pouco compreendido devido à sua gênese tão recente. Almeja-se, assim, contribuir para essa discussão, fomentando novas perspectivas e construindo novos dados para avançarmos na compreensão desse fenômeno.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. P. 112-121
- BURGOS, Marcelo Baumann. **Direito à juventude: fronteira da democracia no Brasil**. Revista Coletiva, n. 17, set/out/nov/dez 2015.
- BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Angelo; MORAIS, Jennifer Azambuja de. **Socialização Política e Internet na Construção de uma Cultura Política Juvenil no Sul do Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p. 989-1008, Dec. 2016.
- CARRANO, Paulo; Lânes, Patrícia; RIBEIRO, Eliane. **Juventude Brasileira e Democracia: Participação, Esferas e Políticas Públicas**. IBASE, 2005.
- CASTAÑEDA, Marcelo. **Socialidades da juventude entre as tecnologias da internet: um olhar a partir do midiativismo**. Revista Coletiva, n. 17, set/out/nov/dez 2015.
- CASTRO, Lucia Rabello de; GRISOLIA, Felipe Salvador. Subjetivação Pública ou Socialização Política? Sobre as Articulações Entre o “Político” e a Infância. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 971-988, Dec. 2016.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Quebrando mitos: juventude, participação e políticas**. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.
- CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. **Escolas de Luta, Educação Política**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, dez. 2016.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. **“Ocupar**

**e Resistir”:** A Insurreição dos Estudantes Paulistas. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, dez. 2016.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. **A juventude como estética.** Revista Coletiva, n. 17, set/out/nov/dez 2015.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **A Dimensão Espacial da Escola Pública:** Leituras Sobre a Reorganização da Rede Estadual de São Paulo. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, dez. 2016.

IBASE/POLIS. **Juventude brasileira e democracia:** participação, esferas e políticas públicas. Relatório de Pesquisa, 2005.

LIMA, Rogerio Mendes. Sociologia, Interculturalidade e Formação Juvenil. **Rev. Coletiva n. 17**, Dec. 2015.

MESQUITA, Wania Amélia Belchior. Juventude e Religião: Notas a Partir dos Sentidos de Pertencimentos e Experiências Religiosas. **Rev. Coletiva n. 17**, Dec. 2015

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, Dec. 2016.

NOVAES, Regina. **Políticas públicas de juventude:** entraves, balanços e perspectivas. Revista Coletiva, n. 17, set/out/nov/dez 2015.

SILVA, Geovana Tabachi. Expressões Culturais Jovens: Batuques, Ritmistas e Samba. **Rev. Coletiva n. 17**, Dec. 2015.

SPOSITO, Marília Pontes; TARABOLA, Felipe de Souza. **Experiência Universitária e Afiliação:** Multiplicidade, Tensões e Desafios da Participação Política dos Estudantes. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1009-1028, Dec. 2016.

TOMIZAKI, Kimi; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; SILVA, Maria Gilvania Valdivino. Socialização Política e Politização Entre Famílias do Movimento dos Trabalhadores sem Teto. **Rev Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 935-954, Dec. 2016 .

UMA REFORMA APRESSADA, FALHA E ANTIDEMOCRÁTICA. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 921-925, Dec. 2016.

## Capítulo II

# Contra Política Neoliberal: Educação Popular e Não Formal A construção e saberes no feminismo da Marcha Mundial das Mulheres

Isabella Marques de Oliveira  
Denise Maria Botelho

## INTRODUÇÃO

Na América Latina, o enfrentamento às desigualdades, promovido pelos movimentos sociais, a partir dos anos 1980, culminaram no entendimento da educação não somente como um espaço de transmissão de habilidades conteudísticas, mas também como meio estratégico de construção de um novo ideário civilizatório, que coloca como horizonte, segundo Gohn (2011), a instituição de uma sociedade democrática. Nessa direção, observa-se, portanto, um processo de (re)laboração do próprio conhecimento.

Mais especificamente no Brasil, a relação entre movimentos sociais e educação foi vagarosamente construída nos anos 1960, com a utilização do método Paulo Freire pelas Ligas Camponesas, bem como no final dos anos 1970, quando criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes (SBPC, SBS e CBEs), que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos vivenciados pelos novos atores de diversas ações coletivas, moradores de periferias, os quais ingressavam nas instituições educacionais e academias. Dessa forma, uma nova concepção de escola foi se estabelecendo, pleiteando uma comunidade integradora, que partia dos desafios escolares sem se esquecer dos problemas do bairro, bem como centrada no reconhecimento do/a estudante como sujeito, tal qual descreve Lage (2013): elaborador(a) de ações sócio-políticas.

Em 1980, a educação e os movimentos sociais estreitam seus laços, por meio da educação popular, lutas pelas Diretas Já, a organização de propostas para a constituinte, e enfim, na construção da Constituição, propriamente dita. Tais movimentos pautavam uma nova agenda de demandas e uma nova cultura política.

Na década de 1990, as reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas, bem como o arrocho vivenciado nas instituições de ensino, deram as bases para a mobilização de novas lutas e ações pela educação. Consequentemente, os espaços não formais de aprendizagem foram alargados e sem dúvida, se constituíram no *leitmotiv* para aspiração de uma educação democrática e participativa, sustentada pelos novos movimentos sociais. Assim, embora manifestando finalidades específicas, a educação extra institucional apresenta objetivos semelhantes aos da educação formal, os quais podem ser resumidos em: educar para cidadania, justiça social, para os direitos, para democracia, contra discriminação e pelo exercício da cultura.

Por conseguinte, lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e podem ser desenvolvidos dentro e fora do contexto escolar. Lutar pela educação, sobretudo, significa lutar pelos direitos, que se constituem um tema fundamental na construção da



cidadania, uma vez que dá universalidade às questões econômicas e sócio-políticas. A partir da luta por direitos, os movimentos sociais atribuem às suas ações natureza emancipatória e solidária, especialmente, em tempos neoliberais. Assim, é nessa perspectiva que uma educação popular, exercida em espaços não formais, pode abranger tanto as questões escolares quanto, por exemplo, temáticas sobre etnia, nacionalidade, meio ambiente, direitos humanos, qualidade de vida, paz e de gênero. Nessa diversidade de proposições, se insere a Marcha Mundial das Mulheres.

A proposta de criação da Marcha Mundial das Mulheres surge após um ato realizado em 1995, em Quebec (Canadá). A ação, reconhecida com a “marcha de pão e rosas”, reuniu 850 mulheres, que marcharam 200 quilômetros com o objetivo de pressionar o governo, da época, a tomar medidas para acabar com a pobreza e violência. Tal façanha, segundo Janet Conway (2008), refletiu uma investida contra o neoliberalismo, bem como assinalou a necessidade de se construir o ativismo feminista popular.

O sucesso da marcha, em Quebec, suscitou nas feministas, a necessidade de se criar um movimento permanente, portanto, ainda em 1995, na Quarta Conferência das Nações Unidas para as Mulheres de Beijing, tal proposta foi lançada. Assim sendo, segundo Dufour (2005), a ONU cria, para a Marcha, uma estrutura de oportunidade política internacional, que mais tarde, em 2001, foi repensada pelo próprio movimento, uma vez que um feminismo atrelado a instituições de interesses neoliberais seria bastante limitado, bem como invisibilizaria interseccionalismos e práticas solidárias. É a partir dessa perspectiva, que a Marcha Mundial das Mulheres se reivindicou, então, como um movimento feminista popular, de base, anti-sistêmico e autofinanciado.

Uma vez apresentada a Marcha Mundial das Mulheres, assim como a relação que os movimentos sociais podem manter com o processo educativo, seja através da formação de uma identidade coletiva ou até mesmo no desenvolvimento da autoestima de grupos sociais, o objetivo do presente artigo é verificar de que forma as ações elaboradas pelo movimento estabelecem diálogos com a proposta teórica da Educação Popular e Não Formal, uma vez que, em ambas pedagogias, há uma perspectiva dialética na qual a promoção do diálogo movimenta a consciência, que por sua vez, gera libertação. Nessa perspectiva, compartilha-se, portanto, as vivências de construção de saberes, baseadas numa educação popular, e trocas de experiências observadas nas ações da MMM, nas comunidades de Palha de Arroz e Peixinhos, em Recife, através de bazares organizados por grupos de moradoras em parceria com o movimento social. Desse modo, visibiliza-se, nesta pesquisa, de que forma uma educação popular, em espaços não formais, pode se tornar alternativa a uma estrutura política neoliberal.

Para tanto, a proposta metodológica deste artigo, ocorreu através da Pesquisa-Ação, isso é, da participação direta das ações organizadas pela Marcha Mundial das Mulheres de Pernambuco, nas comunidades de Palha de Arroz e Peixinhos, uma vez que a análise, aqui apresentada, resulta de uma grande aproximação da realidade sociológica observada, concretizada na execução participativa do projeto e ancorada na interação como possibilidade de trabalho democrático (LAGE, 2013). Dessa forma, é relevante evidenciar minha forte

relação com a MMM, uma vez que construo o movimento no Estado de Pernambuco. Conseqüentemente, este trabalho vai além do simples ato de observar e coletar dados, o que reflete uma tentativa de articular interesses sociais e científicos, diminuindo, assim, o fosso histórico que separa as ciências das lutas sociais.

Nessa perspectiva, este trabalho está organizado em quatro seções. Na primeira, discute-se o conceito de educação, bem como a relação que essa, estabelece com a atuação dos movimentos sociais, na pesquisa, mais especificamente, com a Marcha Mundial das Mulheres. Logo em seguida, brevemente, é traçado o percurso histórico da Educação Popular, da mesma forma que é explicitada a sua importância para a formação política de segmentos excluídos. Na terceira seção, a Educação Não Formal é contextualizada no interior da crise vivenciada no segmento educacional, a partir da década de 60 e por fim, na seção 4, as atividades realizadas nas Comunidades de Peixinhos e Palha de Arroz são analisadas com base na discussão teórica estabelecida pelos estudos da Educação Popular e Não Formal.

### **Um conceito amplo de Educação**

As pesquisas que vêm sendo realizadas por teóricos e estudiosos no campo da educação mostram que essa, pode ser compreendida para além das dimensões curriculares e de aprendizagens nos espaços formais, assim, por vezes, seu conceito mescla-se com os de cultura e socialização permanente de saberes. É nessa perspectiva, que Frigotto (2002) afirma que o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, por sua vez, estabelece logo em seu 1º artigo, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDBEN, art. 1º, 1996 apud Gonh, 2008, p.11). Dessa forma, o conceito de educação, ganha dimensões ainda mais amplas.

Também para Brandão (2004), a educação abrange todos os processos de formação do indivíduo, os quais podem ocorrer nos mais variados espaços sociais. Isso caracteriza a educação não somente enquanto um conjunto de métodos de ensino-aprendizagem, que ocorre no interior da sala de aula, mas também como o desenvolvimento de conhecimento fora do ambiente escolar. Assim, a educação pode ser compreendida como um movimento contínuo que se fortalece a todo momento nos espaços onde haja pessoas construindo saberes em interação e inter-relação.

Historicamente, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, uma nova conjuntura é observada no cenário educacional, trazendo para a educação diferentes desafios a serem enfrentados. Diante de um panorama tão diversificado e desigual, os novos movimentos sociais passaram a exigir e executar, constantemente, novas ações no que tange a esfera pública e privada. Esses movimentos se tornaram espaços educativos de participação político-social, segundo Gohn (2011), fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes.



Nós o encaramos como ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil), até as pressões indiretas (GONH, 2011, p. 335).

Na contemporaneidade, os movimentos sociais atuam no processo educativo, por meio de redes locais, regionais, nacionais, internacionais ou transnacionais, como é o caso da Marcha Mundial das Mulheres, que se propõe um movimento do Sul, declarando-se contrário ao neoliberalismo e instituindo-se, portanto, como uma organização anti-sistêmica, tal crítica feminista está focada no movimento antiglobalização e na organização contra o capitalismo global, que recoloniza a vida de mulheres ao redor do mundo. Assim sendo, a MMM atua no combate à violência, pobreza e opressão mediante ações educativas populares, juntamente com as mulheres de base (*grassroot*).

## Educação Popular para o Brasil avançar

A Educação Popular surge no Brasil desde a década de 1920, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no qual, intelectuais de todo país advogavam uma educação para todos/as. No entanto, foi somente na década de 1960 que, devido ao processo de industrialização e urbanização em território brasileiro, houve uma preocupação com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos de classes desprivilegiadas economicamente, em função da necessidade de se obter mão de obra qualificada para o trabalho, é o que aponta Teixeira (2009).

Sem dúvida, a história da Educação Popular está ligada aos segmentos excluídos e aos movimentos sociais e de resistência aos sistemas opressivos e autoritários no período da ditadura e pós-ditadura militar. Nesse sentido, a educação representava, acima de tudo, uma esperança de emancipação e participação ativa e transformadora na sociedade, por meio de soluções construídas coletivamente, com o objetivo de superar as desigualdades existentes no campo educacional.

Na concepção de Paulo Freire (1981), a Educação Popular se fundamenta na busca, integração e participação dos sujeitos na construção de uma sociedade comprometida com a conscientização e politização do educando, que deve interagir com o meio no qual vive, como sujeito capaz de agir e refletir sobre os espaços sociais. Consequentemente, para Freire, o ato de educar deve estar associado à realidade vivenciada pelos educandos, tal ação, tem como objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica.

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas em razão direta; uma é luz interior de outra, uma comprometida com a outra [...] procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando, configurando (FREIRE, 1981, p. 25).

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas em razão direta; uma é luz interior de outra, uma comprometida com a outra [...] procura dar ao homem a oportunidade

de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando, configurando (FREIRE, 1981, p. 25).

## **Educação em espaços não formais contra políticas neoliberais**

Aproximando-se bastante da Educação Popular, a Educação Não Formal também visa à formação dos indivíduos, no sentido de politizá-los enquanto sujeitos, bem como apresenta currículos alternativos, compromisso com as classes populares e preocupação com a emancipação social. No entanto, suas práticas ocorrem em espaços não escolares, é o que afirma Gohn (2008).

O termo Educação Não Formal, de acordo com Trilla (1996), aparece, pela primeira vez, no final da década de sessenta. Nesse período, as discussões sobre práticas pedagógicas voltam-se para a crise na educação, evidenciada como crise da educação formal, dada por razões históricas e econômicas (avanço de projetos liberais) que, uma vez apontada por órgãos importantes internacionalmente, favorece o conceito da Educação Não Formal como campo, em oposição, à Educação Formal. Assim, o processo de aprendizagem extra institucional torna-se popular, em 1967, com a *International Conference on World Crisis in Education, realizada em Williamsburg, Virgínia*, nos Estados Unidos.

No Brasil, a primeira publicação que menciona a Educação Não Formal, considerando-a como um conceito já em uso, está presente no livro de Carlos Alberto Torres, publicado em 1922. A obra preocupou-se em estudar, prioritariamente, a educação de jovens e adultos na América Latina. No entanto, é possível afirmar que as pesquisas e estudos nesse campo, em território brasileiro, ainda estão sendo consolidadas, e embora apresentem um crescimento nos últimos anos, são bastante recentes teoricamente, mesmo que através de ações, a educação não-formal seja um método diariamente praticado, por vezes, sob a denominação de educação alternativa ou complementar, jornada ampliada ou projetos socioeducativos.

Gohn (2014), afirma que a Educação Não Formal, até o momento, é uma área cujo senso comum e a mídia não tratam como educação, por não se referir a sistemas escolarizáveis. Contudo, as observações das ações nas comunidades de Peixinhos e Palha de Arroz (feitas para elaboração deste artigo), desenvolvidas em parceria com a Marcha Mundial das Mulheres, apontam para a construção de um processo educativo com diversas dimensões de aprendizagens, sobretudo, conhecimento político dos direitos das mulheres enquanto cidadãs, além de práticas que as estimulam a se organizarem com objetivos comunitários e voltarem-se para a solução de problemas cotidianos.

## **Educação feminista e popular**

Formar mulheres, produzir conhecimento e trocar saberes, sem dúvida, é bastante desafiador, sobretudo, em espaços, onde a maioria, não teve acesso à formação institucionalizada. No entanto, é preciso, reiteradamente, lembrar que ninguém escapa da educação (BRANDÃO, 2004), uma vez que, qualquer uma de nós, em algum momento da vida, teremos nossos pedaços envolvidos por ela.

A Marcha Mundial das Mulheres se apresenta como um movimento de educação popular, e, portanto, tem por objetivo, estimular a organização de mulheres em movimentos populares locais e encorajá-las a lançar um olhar crítico sobre as dinâmicas sócio-político-culturais que as envolvem, estimulando-as, dessa maneira, a encontrarem soluções para as injustiças da vida. Seu esforço, assim, concentra-se nas bases, pois está relacionado com a crítica à violência estrutural e à percepção de que o acolhimento das demandas feministas depende da conquista de uma sociedade socialmente mais justa (REYNALDO, 2016).

A educação não formal desenvolvida pela MMM, realizada no contexto da educação popular, inscreve-se, portanto, num horizonte ético-político voltado para autonomia e auto-organização das mulheres, em suas comunidades. Para isso, o movimento percorre sobre a pedagogia freiriana (1981), cujas ações assimilam às matrizes do diálogo, conscientização e libertação, percebida na construção coletiva, horizontal e solidária, através da realização dos bazares, nos bairros de Peixinhos e Palha de Arroz, por exemplo.

Ações em feiras livres, mercados e praças públicas são bastante comuns e realizadas nacionalmente pela MMM. Tais intervenções, indubitavelmente, são produtoras de conhecimento fora das estruturas escolares. As atividades obedecem às necessidades de cada região e atende às mulheres de cada localidade, sempre carregadas de valores, culturas próprias e sentimentos herdados (Gohn, 2014). Dessa forma, é possível aprender no “mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, em espaços coletivos cotidianos, nos quais a educação se faz cidadã e, verdadeiramente, democrática.

É nessa perspectiva, pois, de educação popular, que os bazares em Peixinhos e Palha de Arroz foram articulados aos processos de formação de saberes e troca de experiência entre feministas da MMM e moradoras dessas comunidades. E embora ambos tenham sido construídos coletivamente, ficou explícito que, mais do que a venda de roupas e sapatos a custo quase zero, se tratavam de estratégias para a construção de um conhecimento embasado no diálogo, o qual possibilitaria o desvelamento de realidades, bem como a construção de uma agenda de luta para as mulheres da região. Dessa forma, é preciso ressaltar, que subjazem a tais ações, portanto, a intencionalidade de fortalecimento da MMM, bem como do seu feminismo, contrário à globalização neoliberal (MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES, 2015), por meio do despertar de lideranças comunitárias. Nesse sentido, tudo isso aproxima a metodologia utilizada nessas atividades à pedagogia do oprimido (FREIRE, 1981).

Realizado em Peixinhos, o terceiro bazar da MMM, na Região Metropolitana do Recife, teve como sede o Grupo de Saúde Condor Cabo-Gato, onde mulheres da comunidade produzem, através de plantas medicinais, farmacêuticos fitoterápicos. Já a ação realizada em Palha de Arroz, girou em torno das mulheres “guerreiras”, como se autodenominam (em sua maioria, trabalhadoras numa cooperativa de reciclagem), sendo a praça pública e a horta comunitária o palco das atividades desempenhadas, reforçando a ideia de que a educação não formal se utiliza de territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos sociais, em locais informais (Gohn, 2014).

A metodologia utilizada nas pré-ações, deu-se, substancialmente, da mesma forma em ambas comunidades: o primeiro contato é realizado por intermédio de uma liderança

local, logo após, segue-se com a mobilização de mulheres e agendamento da atividade, seguido dos preparativos para o encontro. Já na etapa de concretização da intervenção, inicialmente é realizado o bazar e, em seguida, desenvolve-se a troca de experiência, bem como a construção de saberes, coletivamente. Vale lembrar que, nessa fase, cada mulher é apresentada individualmente, posteriormente, a comunidade, e por fim, a MMM, que se encarrega de coletar as demandas e necessidades específicas de cada localidade, assim como os temas de interesses comunitários, que serão estudados e debatidos nos próximos encontros.

É importante ressaltar que as ações realizadas junto às comunidades, durante os bazares ou em momentos posteriores, partem sempre das demandas das mulheres locais, a exemplo de atividades sobre conscientização acerca do feminicídio, na Feira Livre de Peixinhos, mutirões de limpeza e grafiteagem de muros, em Palha de Arroz, bem como coletas de materiais recicláveis para as mulheres que trabalham na cooperativa. Tais ações promovem, não somente uma rede solidária, mas intercâmbios entre as próprias comunidades, uma vez que as moradoras das duas regiões se comprometeram em trocar experiências sobre construção de hortas comunitárias e fabricações de fitoterápicos. Para Pateman (1992), a participação democrática acaba por gerar atitudes de cooperação, integração e comprometimento voltados para os interesses coletivos.

O movimento identifica no patriarcado e capitalismo, sistemas que se reforçam mutuamente, gerando pobreza e violência, sobretudo, contra as mulheres. Nesse sentido, as ações educativas desenvolvidas pela MMM, em parceria com grupos comunitários, ainda que de caráter, por vezes, simbólico, se fazem inseridas numa plataforma permanente de lutas contra o neoliberalismo (TAVARES, BENTO E MAGALHÃES, 2004). Assim, apoiada à educação popular, suas práticas promovem os saberes pautados na coletividade, horizontalidade, pluralidade e solidariedade. A elaboração coletiva e horizontal das ações, no processo de construção de conhecimento, se desenvolve dentro de uma relação na qual todas são sujeitas ativas no processo democrático de aprendizagem, uma vez que, para Freire (1981), a educação autêntica “não se faz de A para B, mas de A com B, mediatizados pelos mundo”. Dessa forma, as decisões tomadas nas atividades são realizadas por meio de consenso e nos encontros, a palavra é dirigida a quem solicitar.

O cuidado com a pluralidade também se torna uma das preocupações nas atividades políticas do movimento, que busca favorecer, por meio da manifestação de diferenças, intercâmbios de realidades e demandas, dessa forma, é possível obter nas ações, um panorama do cenário de cada localidade, bem como assegurar o engendramento de uma construção de saberes respeitosa. Nesse sentido, a educação não formal, na MMM, enraíza-se em milhares de pequenas experiências, tornando-se diversa (GADOTTI, 2011), ao ser flexível, na medida em que una, ao questionar a violência estrutural, na qual as mulheres estão imersas.

Assim, o conhecimento produzido nas atividades e experiências da Marcha Mundial das Mulheres está voltado para práticas solidárias, um dos termos mais evocados do movimento. É nesse sentido, que na contramão da política neoliberal, a MMM crê na “globalização da solidariedade” e no fortalecimento das mulheres e grupos populares de base (MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES, 2015), uma vez que, aspira a uma sociedade

igualitária e justa, sustentada na ideia de que, enquanto indivíduos, as relações humanas se tornam interdependentes.

## Considerações Finais

Lutar contra políticas neoliberais, dentre outros fatores, também implica compreender o processo de aprendizagem em sua forma mais abrangente. Assim, a Educação Popular e Educação Não Formal, em tempos de desmontes de políticas públicas, se constituem em armas estratégicas contra um sistema global de opressão, que imbricado ao patriarcado, subordina mulheres ao redor do mundo, especialmente as de base. Tendo por finalidade, não a normatização e escolarização do indivíduo, mas sua libertação, a educação “no mundo da vida” gera saberes para além de escolares, que envolvem aprendizados somados ao longo de todo nosso desenvolvimento, pois refletem experiências nas quais são possíveis uma imersão social, cultural e política, posto que agem no campo em que seres humanos atuam como cidadãos/ãs.

Dessa forma, a Marcha Mundial das Mulheres tem se servido da Educação Popular, em espaços não formais para construir práticas reais e possíveis de solidariedade, que miram uma sociedade mais justa e igualitária, tendo por base um feminismo anticapitalista e popular. Assim, o enfrentamento às grandes forças globais vai acontecendo, processualmente, a partir de uma construção coletiva, de trocas de saberes e vivências, através das quais, as mulheres vão tomando consciência do seu estar no mundo.

As ações realizadas nas comunidades de Peixinhos e Palha de Arroz mostraram a força mobilizadora e transformadora da Educação Popular em espaços não formais. A partir das atividades, foi possível observar um despertar de uma consciência política, que pôde ser concretizada, sobretudo, na construção de uma agenda de lutas feministas e num Comitê de Mulheres pela Democracia.

Uma Educação Popular e Não Formal precisa estar atenta à dinâmica da própria vida, se se pretende ser anti-sistêmica, deve, pois, ser pautada nos princípios da coletividade, visto que precisa dialogar com as necessidades comunitárias, e solidárias, pois exige a produção de um saber sustentado na reflexão e no cruzamento entre conhecimentos novos e herdados. Dessa forma, a pluralidade é bem-vinda, uma vez que a construção de um novo ideário de vida exige como alicerce, uma experiência radical de democracia.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CONWAY, Janet. Geographie of Transnational Feminisms: The Politics of Place and Scale in the World March of Women. **Social Politics**, v. 15, n. 2, p. 207-231, jun. 2008. Disponível em: <<https://academic.oup.com/sp/article-abstract/15/2/207/1672450>>. Acesso em 10fev.2018.

DUFOUR, Pascale. **The World March of Women: first Quebec, then the world?** In: Conference Claiming Citizenship in the Americas, 2005, Montreal, CA. Disponível em: <<http://www.cccg>.

[umontreal.ca/pdf/Dufour%20rev%202.pdf](http://umontreal.ca/pdf/Dufour%20rev%202.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Coleção estudos culturais em educação.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**. II Série. n. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. – 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

LAGE, Allene. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia da luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES (2015). Declaração '**Feminismo em marcha para mudar o mundo**'. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Caderno-de-textos-web.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2018.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a re(construção) do público. Há fogo entre as brasas? **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Maio/ Agosto. 2006, V II, n 32, pg.272-284.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TAVARES, Manuela, BENTO, Almerinda, MAGALHÃES, Maria José. **Feminismos e Movimentos Sociais em tempos de Globalização** – o caso da Marcha Mundial das Mulheres, trabalho apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – A Questão Social no Novo Milênio, Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.

TEXEIRA, Renata Guimarães Reynaldo. **Marcha Mundial das Mulheres: Um enfoque pós/ decolonial sobre intersecções e solidariedade no feminismo transnacional**. 2016 210f. Tese (Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social**. – Barcelona: Editorial Ariel, 1996.



## Capítulo III

### Por que Marcham as Mulheres Negras?

Rejane Pereira

#### INTRODUÇÃO

O feminismo tem provocado e continua provocando reflexões políticas quanto à opressão/ dominação a que se submetem as mulheres, nas diversas realidades na sua existência, marcada pela exclusão.

Nós, mulheres negras!; eu – mulher negra, ativista, militante e comprometida com o enfrentamento ao racismo e, ao mesmo tempo, engajada na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e em diversas mobilizações – fiz parte do Comitê que impulsionou a Marcha das Mulheres Negras no Estado de Pernambuco. Momento de construção coletiva de uma agenda positiva, que dialogava com os temas da marcha e, mobilizações diversas, objetivando a participação das mulheres negras na marcha nacional, participando assim da vida política e buscando a garantia de seus direitos sociais. Como destaca Carneiro

O que impulsiona essa luta é a crença na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expressos pela luta anti racista, feminista e ecológica, assumidos pelas mulheres negras de todos os continentes, pertencentes que somos à mesma comunidade de destinos. Pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade (CARNEIRO, 2003, p.5).

Neste sentido, pode-se referendar a observação feita por Xavier (2010) na qual põe em pauta que é preciso fazer a denúncia da situação de miséria e opressão sofrida por nós, mulheres negras, pondo fim ao estigma e a vitimização que a sociedade nos apresenta. É importante a denúncia para romper esse quadro de miserabilidade, que faz parte da nossa representação social.

Em Pernambuco, por exemplo, quando estávamos na construção do Comitê Impulsor da Marcha, realizamos um seminário estadual que dialogava sobre políticas públicas para mulheres negras. Nele, constatamos que não havia no Estado políticas públicas de enfrentamento à violência e ao racismo em relação às mulheres negras, referendando os dados nacionais apresentados no Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015) que informava claramente que “os homicídios de negras aumentaram 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas” (Idem, 2015).

Portanto, as mulheres negras chamaram uma “Marcha de Mulheres Contra o Racismo, à Violência e Pelo Bem Viver”, com o intuito de dar visibilidade à luta pela resistência e demonstrar a importância do protagonismo das mulheres negras. Na historicidade teórica e metodológica, a pesquisa questiona como as mulheres negras marcharam contra o racismo à violência e pelo bem viver em defesa de uma luta antirracista para designar a trajetória

---

<sup>1</sup> Expressão empregada às negras militantes.

das mulheres negras. Por considerar que ainda existem lacunas na historicidade brasileira, faz-se urgente documentar que as mulheres negras são protagonistas e conseguiram romper o silêncio por meio de suas vozes, colocando para o Estado brasileiro que é preciso implementar um novo pacto civilizatório.

Nesse sentido, objetivou-se neste levantamento de dados, contribuir para o reconhecimento da mulher negra como protagonista na luta feminista em movimentos sociais no Brasil. Para tal percurso, buscou-se conceituar feminismo no contexto histórico; delimitar movimento social<sup>2</sup> e movimento feminista negro<sup>3</sup>; relacionar o movimento feminista à protagonização da mulher negra brasileira.

Estas questões serão baseadas no aporte teórico de Sueli Carneiro (2003), Lúcia Xavier (2010), Jurema Werneck (2017), Matilde Ribeiro (1998), Suzan Besse (1999), Betânia Àvila (2007), Daniela Tavares (2010). Visou-se aprofundar o estudo a respeito das categorias de gênero, raça, feminismo, feminismo negro e movimento de mulheres.

## Feminismo

A historiadora Cova (1998, apud Manuela Tavares, 2010, p.17), afirma que a expressão “feminismo” esconde um mosaico de diferentes situações que foram se moldando à diferentes lutas com o passar do tempo. Segundo a autora, “a luta de algumas organizações sufragistas, no decorrer do final do século XIX, deram ao feminismo um caráter de radicalidade pela frontalidade que colocavam seus protestos”. Já outras feministas, no mesmo período, procuraram apresentar o movimento com caráter moderado, valorizando a maternidade como meio de afirmação das mulheres nas suas reivindicações pela educação, pelo acesso à profissão e pelo próprio direito ao voto.

Ao observar as várias lutas feministas, Polloc (2002, apud Tavares, 2010), aponta que o feminismo se define por práticas e posições externamente heterogêneas registrando desigualdades às mudanças e aos paradigmas teóricos universais, dentro da cultura da sociedade. Ou seja, todo e qualquer movimento é resultado de uma junção de ideias e posições políticas e, mesmo que afins, podem divergir.

Caso das feministas que se opõe à identificação do feminismo exclusivamente como ativismo social, argumentando que, historicamente o feminismo surgiu na tradição do pensamento sob a mulher, no qual nem sempre coincide com lutas politicamente organizadas para alterar a posição social das mulheres.

Conforme Tavares (2010), o sujeito feminista aparece como entidade múltipla, aberta, multifacetada pelas estruturas de classe, idade, etnia, orientações sexuais e território. Contudo, as questões voltadas às opressões de gênero, de raça e classe social sofridas por mulheres negras, nem sempre fizeram parte das reivindicações do movimento feminista internacional.

---

<sup>2</sup> Para efeito de delimitação do escopo, tomar-se-á como ponto de partida as abordagens norte-americanas acerca de movimentos sociais, visto que apresentaram hegemonia por várias décadas (GOHN 1997, p.23)

<sup>3</sup> Expressão que designa a trajetória das mulheres negras no interior do Movimento Feminista Brasileiro. Vide Carneiro (2003, p. 118)



A princípio, os enfrentamentos travados pelas mulheres foram sempre voltados aos direitos sociais e político que, de acordo com Gurgel (2010, p.2), na França,

[...] até a segunda metade dos anos de 1800 a luta pela igualdade era o tema central de mobilização das mulheres, que no geral assumiam as reivindicações pelo direito a educação, ao trabalho e a igualdade salarial, além dos direitos políticos (GURGEL, 2010, p.2).

Apesar disso, conforme Tavares (2010) foi somente no ano de 1901, na França, que o termo feminismo apareceu, no *Journal de Femmes*, e, na virada do século XIX-XX, o movimento propagou-se para outros países.

Nos Estados Unidos, a luta primeira do feminismo fazia referência à “condição política, social, doméstica e religiosa que era contraditória, frustrante e absolutamente opressora para as mulheres burguesas e da crescente classe média” (DAVIS, 1982, p.45). É importante ressaltar que as mulheres que estavam à frente do surgimento do movimento feminista norte-americano, a princípio, eram mulheres brancas abastadas. Cabe ainda salientar que essas postulações foram entregues na *Convenção de Seneca Falls*, marco do surgimento do movimento feminista nos Estados Unidos, no ano de 1848, quando ocorreu a publicação da *Declaração de Seneca Falls* ou a Declaração de Sentimentos.

O foco enfático da Seneca Falls Declaration (Declaração de Seneca Falls) foi a instituição do casamento e os seus muito prejudiciais efeitos nas mulheres: o casamento roubava das mulheres os seus direitos de propriedade, fazendo-as esposas- economicamente e moralmente - dependentes dos seus maridos.[...] Como resultado do estatuto inferior das mulheres dentro do casamento, a Declaração de Seneca Falls argumentou que as mulheres sofriam desigualdades nas instituições educacionais bem como nas profissões. “Os empregos bem remunerados” e “todas as avenidas para a riqueza e distinção” (como a medicina, o direito e a teologia) eram absolutamente e inacessíveis às mulheres. A Declaração concluiu com a sua lista de injustiças com a evocação da dependência mental e psicológica das mulheres, que as deixou com pouca “confiança e auto-respeito. (DAVIS, 1982, p.45)

A partir de uma análise sobre o documento apresentado na Convenção, Davis (1982, p.45) evidencia que “a inestimável importância da *Declaração de Seneca Falls* foi o seu papel na consciencialização articulada dos direitos das mulheres no meio do século”. Entretanto, o documento visava apenas os interesses das mulheres que redigiram a declaração, ou seja, um grupo seleto de mulheres que gozavam de uma situação de privilégio na época.

As mulheres trabalhadoras brancas, que estavam participando do evento, conforme Davis (1982, p.45), “na última sessão da Convenção, foram convidadas para depor no púlpito e proteger as mulheres em igual participação com os homens nos vários negócios, profissões e comércio”. Todavia, no que se refere às mulheres negras, essas foram negligenciadas de duas formas, quanto à presença no evento e quanto à falta de referência à escravidão da mulher negra do sul e ao racismo sofrido pelas negras do norte do país demonstrando a exclusão dos interesses de outros grupos étnicos de mulheres.

De acordo com Davis, isso chamou a atenção dos abolicionistas, pois,

[...] enquanto havia, pelo menos um homem negro nos conferencistas de *Seneca Falls*, não havia uma única mulher negra na assistência. Para os iluminados

organizadores abolicionistas, pareceria confuso que as mulheres escravas fossem inteiramente desprezadas. (DAVIS,1982, p.47).

É importante esclarecer que a “confusão” dos abolicionistas resvala na posição adotada pelo grupo fundador do feminismo norte-americano e é corroborado na fala de Hooks (1998, p.01), ao dizer que, “desde o início do movimento, as mulheres de classes privilegiadas foram capazes de fazer de suas preocupações a questão que deveria ser enfocada, em parte por elas serem o grupo que recebia atenção”. E que, esse grupo, buscando fortalecimento, juntou-se aos abolicionistas para lutar contra a escravatura que ainda perdurava no norte do país, já que “muitas mulheres brancas manifestaram a sua simpatia pela causa dos negros baseada no estabelecimento da ligação entre os dois grupos de oprimidos” (Davis, 2013, p 33). No entanto, apesar do apoio à causa abolicionista, as feministas não foram capazes de reconhecer a mulher negra como mulher, nem muito menos capazes de reconhecer as especificidades desse grupo.

Na América Latina, o feminismo, segundo Silva: “é visto como tendo nascido a partir de mulheres brancas, de classe média, e ter articulado a partir de formulações oriundas do norte global” (Silva, 2016, p.31), ou seja, o feminismo na América Latina possuiu, no seu início, o mesmo caráter hegemônico da França e dos Estados Unidos.

No Brasil, o movimento feminista tem sua fase embrionária, no final do século XIX

Desde suas primeiras manifestações [...] o movimento foi muito particular, pois desafiou ao mesmo tempo a ordem conservadora que excluía a mulher do mundo público – portanto, dos direitos como cidadã, e também as propostas revolucionárias, que viam na luta das mulheres um desvio da pugna do proletariado por sua libertação. (PINTO, 2003, p. 09)

Susan Besse (1999) descreveu que ser “feminista”, no Brasil, era um tema muito controverso já que se tinham muitas categorias de feminismos. Naquele momento, no que diz respeito às suas lutas, eram estanques, a exemplo: feministas católicas; mulheres profissionais solteiras; feministas anarquistas e libertárias e repartiam-se entre “as que lutavam por, assegurar às mulheres, direitos sociais e políticos e as que se preocupavam principalmente em exaltar e louvar os papéis domésticos das mulheres” (Besse, 1999, p. 183). Como aponta a autora:

Até mesmo no interior do movimento feminista organizado [...] coexistiam opiniões muito divergentes. À medida que a organização aumentou de tamanho passou a reunir sob o mesmo teto um grupo diversificado de organizações feministas de todos os estados do Brasil. (Idem)

Isso corrobora para o conflito de opiniões sobre o movimento feminista na América Latina e o Caribe, por agrupar diversas organizações feministas, além da própria história do surgimento e da manutenção deste movimento.

## **Movimentos Sociais e Mobilização Feminista**

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por “atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais” (Gohn 2000, p. 13). Nesse caráter

se inclui o Movimento Feminista Brasileiro, que desde seu início se identificou com as lutas populares e pela democratização do país, apesar da divergência de alguns grupos internos.

Nas primeiras décadas do século XX, às lutas dos diversificados grupos de organizações femininas e suas associações “repartiam-se entre as que lutavam para assegurar às mulheres os direitos sociais e políticos” ou para “exaltar e louvar os papéis domésticos das mulheres.” (Besse, 1999, p. 182)

No ano de 1922, surgiu a Federação Brasileira para o Progresso Feminino – FBPF, que pleiteava tornar as mulheres mais competentes como donas-de-casa e como agentes na vida pública.

Em 1932, a Federação conquistou duas vitórias políticas: a instituição do Dia das Mães e o direito das mulheres de votar. Momento, que as mulheres desafiaram o poder patriarcal institucionalizado no Estado e marcaram seu ingresso formal na vida pública. No entanto, apesar da conquista do sufrágio feminino– para a maioria das mulheres brasileiras – ele não fazia o menor sentido, pois era pré-requisito a alfabetização. Assim, segundo Besse (1999, p. 183), “por serem relativamente poucas as mulheres brasileiras que haviam obtido as oportunidades educacionais”, conseqüentemente permaneceram alijadas do direito ao voto.

Nesse contexto, é importante frisar o nome de Bertha Lutz, tanto para a conquista do direito ao voto quanto para o papel social por ela desempenhado.

Feminista, fundadora da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, Secretária do museu nacional, delegada brasileira oficial a inúmeros congressos internacionais sobre a condição da mulher, oradora e autora de inúmeros artigos e livros sobre a condição da mulher, deputada federal pelo Rio de Janeiro 1936-1937 [...] e presidente (e único membro feminino) da Comissão Especial sobre a Condição Feminina instituída pelo congresso brasileiro em 1937. (BESSE, 1999, p.174)

Outro marco expressivo de mobilização das mulheres ocorre nas décadas de 60 e 70, em momento que o movimento reapareceu: “apresentando algumas características dos movimentos que surgiram na Europa e nos Estados Unidos nos anos 60” (SOARES, 1998, p.36). Contudo, deve-se considerar que: “não foi uma importação que pairou acima das contradições e lutas que constituem as terras brasileiras, foi um movimento que, desde suas primeiras manifestações, encontrou um campo de luta particular” (PINTO, 2003, p. 10). Uma dessas particularidades diz respeito à situação política na qual o Brasil se encontrava,

[...] as condições políticas locais, geradas pelas peculiaridades da primeira fase do governo militar, não deram lugar à emergência de um movimento de liberação radicalizado, como os que mobilizaram mulheres da mesma geração e camada social naquelas sociedades, com trajetórias e questionamentos identitários semelhantes aos de muitas jovens brasileiras. (Goldemberg, 1989 apud SOARES, 1998, p.36).

É também na década de 1970, momento de forte censura e repressão política, especificamente no ano de 1975, que ocorre o reconhecimento oficial pela Organização das Nações Unidas (ONU) das questões da mulher, como problema social, ao decretar o Ano Internacional da Mulher, marco inicial da organização de mulheres no país e momento de elaboração do “Manifesto da Mulher Brasileira”, em favor da anistia, sendo criado dez anos depois, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM. Conforme Sarti (2004),

foi a partir desse momento, que o movimento de mulheres brasileiras passaram a ter mais visibilidade. Contudo, a repressão do regime militar inviabilizava, cada vez mais, a organização e participação nos espaços políticos e sociais.

Devido a essa repressão e falta de espaços para a mobilização dos Movimentos, surge à forte relação com a Igreja Católica que aparece como espaço permissivo à articulação da resistência, sendo um importante foco de oposição ao regime militar na atuação dos movimentos feministas. Faz-se importante destacar que: “a instituição estava em busca de restabelecer sua influência dentro da sociedade social civil e procurava acima de tudo manter o controle ideológico sobre a família” (BESSE, 1999, p. 92) e, por isso “A Igreja progressista ofereceu um guarda-chuva organizacional para a oposição ao regime e cobriu as atividades de oposição com um véu de legitimidade moral” (Alvarez, 1988 apud SOARES, 1998 p.40).

Raimundo; Gehlen; Almeida (2006, p.02) colocam que devido ao atrelamento de Movimentos Sociais a setores da Igreja Católica, questões centrais como liberdade sexual, direito ao aborto e direito ao divórcio de Movimentos Feministas internacionais foram impossibilitados de serem trabalhados. Contudo, esse quadro abriu outros campos de militância política, como: direitos civis, liberdade política e melhoria de condições de vida. Dessa forma, “temas como o racismo, a ênfase nas diferenças de classe foram trazidos para o centro da cena feminina através dos estudos sobre mulher nas sociedades periféricas” (HOLLANDA, 2003 APUD Raimundo; Gehlen; Almeida (2004, p.02). Soares (1998, p. 41) afirma que, a partir da inserção do Movimento feminista nas Igrejas Católicas, “criou-se uma relação ao mesmo tempo conflitiva e de solidariedade entre as mulheres das Comunidades Eclesiais de Base e as feministas, fazendo surgir um amplo movimento de mulheres”.

Um desses foi o Movimento de Mulheres Negras do Brasil, que emergiu no final da década de 1970, no bojo da luta feminista, devido às angústias e insatisfações das feministas negras, que não eram vistas a partir de sua especificidade. O modo restrito ao olhar eurocêntrico e universalizante da figura da mulher impossibilitava as feministas de reconhecerem as diferenças e desigualdades presentes no vasto universo feminino. Como pontua Carneiro (2003, p. 118), ao frisar: “grupos como os de mulheres negras e grupo de mulheres indígenas possuem demandas específicas que não podem ser reduzidas somente à questão de gênero”.

A diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados introduzem no feminismo é resultado de um processo dialético que, se, de um lado, promove a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da diversidade e desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Ou seja, O Movimento de Mulheres Negras surge com a proposta de reconhecimento das opressões de gênero, intragênero<sup>4</sup> e racial, vividas pela mulher negra.

No começo dos anos 1980, conforme Sarti (2004, p.44), no Brasil, ocorreu “a volta das exiladas ao país, depois do processo de anistia de 1979, fenômeno que contribuiu para

---

<sup>4</sup> Opressão sofrida por mulheres que não apresentam a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, ou seja, padrões eurocêtricos. (Carneiro 2003, p. 118)

fortalecer a tendência feminista dentro do movimento de mulheres”. Em 1988 ocorreu o primeiro encontro específico de mulheres negras, marco na trajetória da construção das organizações negras, em Valença, Rio de Janeiro. No boletim informativo, elaborado no encontro, as mulheres negras já iniciaram o texto deixando claro que não havia interesse em rachar com os Movimentos Sociais, mas que tinha por interesse a criação de referências próprias a partir de suas necessidades e ideias, na luta pela transformação social.

Ainda na mesma década, o país começa a sair do regime militar, iniciado em 1964, e diferentes movimentos feministas começam a criticar a condição da mulher no Brasil. Nesse momento, o tema saúde ganhou destaque entre as feministas, como ilustra a criação do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM).

Sob a ótica do PAISM, as ações no campo da saúde deveriam atender de forma global às necessidades das mulheres e serem implementadas por todas as unidades do sistema básico de saúde no território nacional. De acordo com essa perspectiva, a mulher deveria ter acesso, por intermédio do então Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps), a informações sobre o funcionamento do seu próprio corpo, incluindo métodos contraceptivos e exames ginecológicos e preventivos de doenças como o câncer. (DAMASCO, MAIA e MONTEIRO, 2012, p.135)

Ainda elucida Manini (1995, p.64) que, em 1983 foram criados os Conselhos Municipais e Estaduais da Condição da Mulher; em 1985 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e, também em 1985, foram criadas as Delegacias de Atendimento às Mulheres, que tratavam basicamente das mulheres vítimas de violência praticada por seus companheiros. No entanto, apesar da conquista para as outras mulheres essas políticas ainda não contemplavam as especificidades das mulheres negras.

Em suma, o feminismo dos anos 80 procurou afirmar a identidade feminina. Por isso, a luta dos movimentos se desenvolveu de maneira diferente da que fora feita nas décadas anteriores e foi a partir de oitenta, que o Movimento de Mulheres do Brasil ocupou posição de referência e respeitabilidade em diversos temas do interesse das mulheres no plano internacional e decisivas contribuições no processo de democratização do Estado (CARNEIRO, 2003, p. 117).

Assim, como nos movimentos feministas europeu, estadunidenses e latino americano, as especificidades das mulheres negras foram invisibilizadas e, por isso, Carneiro (2003, p. 117) propõe o que ela chamou de “enegrecer o feminismo”, expressão que foi designada para a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro, engendrando uma agenda específica que combate simultaneamente as desigualdades de gênero e intragênero; afirmando e visibilizando uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher negra (CARNEIRO, 2003, p. 118). Corroborando, Matilde (1998, p.991), destaca que “as mulheres negras têm elaborado críticas sistemáticas ao movimento negro e feminista em relação à invisibilidade e a secundarização das questões específicas”.

De acordo com Gonzalez (2003), há de se balizar duas discussões que permeiam o movimento feminista negro desde seu despontar. A primeira diz respeito às contradições que, historicamente, marcaram a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista, apesar de terem emergido como sujeitos políticos, desde a resistência ao marcante

período da escravidão. Azeredo (1994 *apud* RIBEIRO, 1998, p. 196) acrescenta que, dentro do “movimento feminista há dificuldade de lidar com a diversidade existente entre as mulheres sendo assim, as questões raciais e étnicas são vistas como responsabilidades das mulheres negras”.

Reafirmando o que diz Gonzalez (*apud* Carneiro, 2003 p. 117), a consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero, conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produziram entre as mulheres, particularmente, entre mulheres negras e mulheres brancas no Brasil.

Já a outra discussão pontuada por Gonzalez ( *apud* Carneiro, 2003 p. 117) transpõe o movimento feminino negro e se refere à crítica fundamental que a ação política das mulheres negras introduziu no feminismo e, que vem alterando significativamente as percepções e comportamentos do movimento e de instituições sociais.

Segundo Ribeiro (1998, p.995), “os negros e as negras estão nas “Antilhas”, estão no mundo, e infelizmente as desigualdades também”. A partir da atuação do movimento social, importantes passos foram dados resultando na ampliação da participação política da população negra nos movimentos, que entenderam que as desigualdades são construídas historicamente.

Calcada nesses entraves, dentro do próprio movimento ou fora dele, que as mulheres negras lutaram e lutam em marcha pela consolidação de seus direitos e para que a cor tenha visibilidade a um lugar de inferioridade, desde sempre, um lugar imposto a 49 milhões de mulheres, lugar naturalizado como normal para a sociedade, como destaca o Comitê Nacional da Marcha das Mulheres Negras (2015).

## **Marcha das Mulheres Negras**

Na perspectiva de mulheres negras protagonistas, construiu-se, coletivamente, durante quatro anos no Brasil, com mulheres de outros países, uma ação política, para enfrentar o racismo e a violência, na perspectiva do Bem Viver que visou protagonizar uma luta em defesa do reconhecimento da pauta política da população negra em busca da construção e defesa de um novo marco civilizatório da sociedade, a Marcha das Mulheres Negras,

[...] idealizada em dois mil e onze, dando resposta às opressões e as discriminações de todas as formas, as mulheres negras e a população negra representando uma história das mulheres negras e do povo negro pela liberdade (GELEDÉS, 2015, p. 01).

Esboçada durante o encontro paralelo da sociedade civil para o AFRO21, Evento da Organização das Nações Unidas – ONU, no qual se declarou o reconhecimento dos povos afrodescendentes como um grupo distinto, cujos direitos humanos precisam ser defendidos e protegidos. Nesse evento, foi declarada a década internacional de Afrodescendentes/2015-2024, realizado em Salvador-BA. A marcha teve como uma das idealizadoras Nilma Bentes, membro da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras - AMNB.



Ao longo de três anos de construção, foram realizadas agendas, debates, rodas de diálogos, samba, bingo, passeata, seminários, exposições, oficina com camisa, banner, “pirulito”<sup>5</sup> programa de rádios, cartas abertas, *spots* de rádio, vídeo, entrevistas, boletins. Em cada uma das peças foram inseridas as características locais, identidades e subjetividades que tornam diferentes as mulheres negras na história, fazendo e construindo um ser mulher negra em todo o país.

Essa luta ganhou fôlego na articulação nacional, sendo realizado esse movimento no dia 18 de novembro de 2015, no ano da década internacional das/dos afrodescendentes / 2015-2024, no mês da consciência negra. De acordo com Gonçalves (2017), “pela primeira vez na história do Brasil, 50 mil mulheres ocuparam as ruas de Brasília para cobrar políticas públicas e reparação pelas desigualdades estruturais enfrentadas por nós”, em homenagem às ancestrais e em defesa da cidadania plena das mulheres negras.

A marcha foi realizada por diversas organizações e coletivos do movimento de mulheres negras e do movimento negro. Contou, também, com o apoio de intelectuais, artistas e ativistas sendo:

[...] resultado dos esforços coletivos das milhões de mulheres negras, que durante três anos e em lugares diferentes do país e do mundo acreditaram na construção de um momento político que revelaria e visibilizaria a luta, a resistência, as denúncias, as angústias e as vozes das 50 milhões de mulheres negras brasileiras. (GELEDÉS, 2015, p. 01)

Após idealização da marcha foi definida a pauta: marcha das mulheres negras contra o racismo, a violência e pelo Bem Viver. De acordo com a pauta, o termo racismo foi inserido para destacar a impunidade na matança de negros e a violência pelo feminicídio que tem atingido as mulheres negras. O Bem Viver foi incorporado para sinalizar o acreditar na necessidade de mudança ao modelo de desenvolvimento, e ao capitalismo neoliberal (ODARA, 2014).

Durante o período da construção da marcha das mulheres negras, de 2011 a 2015, foi elaborado um documento, ‘Carta das Mulheres Negras’, construído, coletivamente, com mulheres negras do Brasil, irmanadas com mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, objetivando a construção de um pacto civilizatório proposto ao Estado e à sociedade civil.

Na condição de protagonistas oferecemos ao Estado e a Sociedade brasileiros nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros (GELEDÉS, 2015, p. 01).

Nesse documento, constam as reivindicações da população de mulheres negras acerca do direito à vida e à liberdade; à promoção da igualdade racial; ao trabalho, ao emprego e

---

<sup>5</sup> De acordo com Ruth Rocha (2005), a palavra pirulito significa cone de mel escuro e solidificado ou bala presos à extremidade de um palito doce ou chocolate que está enfiado num palito. Contudo, para os movimentos sociais, o termo se refere a cartazes confeccionado com palavras de ordem e afixado com fita durex em cabo de vassoura.

à proteção das trabalhadoras negras em todas as atividades; à terra, território e moradia/ direito à cidade; à justiça ambiental, defesa dos bens comuns e a não-mercantilização da vida; à seguridade social (saúde, assistência social e previdência social); à educação; à justiça; à cultura, informação e à comunicação; à segurança pública, visando entre outros,

[...] exigir o fim do racismo e da violência que se manifestam no genocídio dos jovens negros; na saúde, onde a mortalidade materna entre mulheres negras está relacionada à dificuldade do acesso a esses serviços, à baixa qualidade do atendimento aliada à falta de ações e de capacitação de profissionais de saúde voltadas especificamente para os riscos a que as mulheres negras estão expostas; da segurança pública cujos operadores e operadoras decidem quem deve viver e quem deve morrer mediante a omissão do Estado e da sociedade para com as nossas vidas negras (GELEDÉS, 2015, p. 01).

No intuito de romper o silêncio com vozes plurais reafirmando o poder de luta contra o patriarcado e o racismo. As mulheres negras decidiram, por meio de força política, autonomia de ser protagonista de si, afirma o texto do panfleto de divulgação da Marcha.

A Marcha das Mulheres Negras apontou como foco de interesse reunir negras diversas, desde negras meninas até as negras do campo e das cidades, bem como negras de quilombo, negras sambistas, negras de tambor de crioulas, negras com deficiências negras professoras, negras empregadas domésticas, negras das manifestações e danças tradicionais, negras do samba, negras prostitutas, negras médicas, negras ligadas às religiões de matrizes africanas, negras cujos filhos/as foram assassinados pela polícia, negras lavadeiras, negras bahaístas, negras artistas, negras *rappers*, negras funkeiras, negras DJs, negras grafiteiras, conseguiram cursar o terceiro grau, negras lésbicas, negras bissexuais, negras transexuais, negras sem-terra, negras-indígenas, negras ribeirinhas; negras que foram mal atendidas no sistema de saúde, dentre outras (Geledés, 2015).

No que diz respeito à estruturação da Marcha das Mulheres Negras, além das organizações supracitadas, participaram também quilombos, centros comunitários, terreiros, escolas, universidades e escolas de samba. Foram mobilizados os vinte e sete estados da federação. O Comitê impulsor nacional da marcha foi composto pelas seguintes entidades:

Articulação de organizações das mulheres negras/ AMNB;  
 Agentes da Pastoral Negral – APNS;  
 Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas – CONAQ;  
 Coordenação Nacional De Entidades Negras – CONEN;  
 Federação Nacional das Empregadas Domésticas- FENATRAD;  
 Fórum Nacional de Mulheres Negras;  
 Movimento Negro Unificado – MNU;  
 União de Negras e Negros pela igualdade – UNEGRO.

Alguns coletivos também assinaram a Marcha das Mulheres Negras contra o racismo e pelo Bem Viver, como: N’ZINGA – Coletivo de Mulheres negras; Negras ativas; Bloco das Pretas; Coletivo de Estudantes Negras; Organização OMOKORINS do Ilê de Oxaguian – CEMERAB;



MNU minas – Coletivo na raça; Comitê Reaja Minas – CONEM; NEGRÁRIA; Coletivo de Artistas Negros; Fórum das Juventudes da Grande BH; Coletivo de Assessoria Popular Margarida Alves; Teatro Negro Atitude.

Para o Instituto Feminista para a Democracia – SOS\_Corpo<sup>6</sup>, a Marcha das Mulheres Negras foi um marco para o movimento de mulheres brasileiras, divisor de águas na vida das mulheres negras e o mais importante movimento político do Estado brasileiro, no ano de 2015. Corroborando, Nilma Bentes<sup>7</sup> (2016 in SOS\_Corpo, 2016), a Marcha foi um dos resultados do esforço coletivo das mulheres negras, no qual milhares de mulheres foram possuídas por emoções nunca antes experimentadas.

É inquestionável a importância da Marcha das Mulheres Negras tanto para o fortalecimento do Movimento Negro dentro dos movimentos feministas nacionais e internacionais, quanto para a ação política desenvolvida, alterando as percepções e comportamentos do movimento e de instituições sociais. Contudo, cabe ressaltar que, durante todo o processo de construção e período de realização da Marcha das Mulheres Negras houve inúmeras tensões, como relata em entrevista Oliveira<sup>8</sup> (2018) ao afirmar que:

Logicamente uma ação da magnitude da Marcha de Mulheres Negras contra o racismo, a violência e pelo Bem Viver é uma ação que jamais estaria imune a tensões. As tensões fazem parte dos processos democráticos; as tensões fazem parte dos processos de construção coletiva. Então, naturalmente, no decorrer da construção, [...] da marcha assim como da realização em si da atividade, no 18 de novembro de 2015, inúmeras tensões ocorreram.

Oliveira (2018) continua seu relato e pontua duas formas de tensão, a primeira ela relaciona às próprias mulheres negras que compõe o movimento negro:

Primeiro que a composição do movimento de mulheres negras, assim como a composição de qualquer movimento social é uma composição diversa. As mulheres negras não são todas iguais, não pensam todas iguais, elas têm diferentes tamanhos de organizações, têm as que estão organizadas em coletivos, as que estão organizadas em ONG'S, as que estão organizadas em movimentos, as mulheres negras que são ativistas e que não estão em organizações de mulheres, estão mistas e logicamente essas coisas definem, determinam sua atuação política.

Outra tensão, por ela relacionada, diz respeito à inserção dos movimentos de organizações mistas na coordenação da Marcha das Mulheres Negras. Esse ponto, Oliveira (2018) ressalta que foi o de maior tensão, “uma coisa que pesou no processo foi a pressão de organizações mistas para comporem a coordenação nacional da marcha”, já que “o jeito de fazer política é diferente, resultando em algumas tensões no decorrer do processo.

---

<sup>6</sup> Organização da sociedade civil, autônoma e sem fins lucrativos, fundada em 1981, com sede em Recife-Pernambuco, no Nordeste do Brasil. (Caderno de crítica feminista 2007, p.171)

<sup>7</sup> Graduada em engenharia agrônômica; Uma das fundadoras do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (Cedenpa), em Belém; Uma das idealizadoras da Marcha das Mulheres Negras.

<sup>8</sup> Mônica Oliveira - profissional de comunicação; Educadora da FASE/Pernambuco; Coordenadora de finanças da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Participante do comitê impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

Oliveira (2018) finaliza sua fala dizendo que essas tensões não causaram grandes prejuízos ao Movimento de Mulheres Negras e que o Movimento de Mulheres foi o que mais avançou na construção coletiva da pauta das mulheres negras.

Para Piedade Marques<sup>9</sup> (2018), a primeira tensão, ocorrida, durante o processo de construção da marcha, refere-se à escolha da coordenação Nacional da mesma, ocorrida na Conferência de Igualdade Racial. Marques (Idem) pontua que “várias feministas se sentem magoadas pela escolha da coordenação”, o que causou incômodos durante todo o período de realização da Marcha de Mulheres Negras. Outra tensão pontuada, diz respeito aos grupos políticos ligados diretamente ao Estado, que ora representavam o movimento, ora buscavam interesses do Estado, por estarem em cargos comissionados, causando, de certa forma, o que ela chama de “situação dúbia”. De acordo com Marques (2018) “os conflitos foram muitos, as tensões foram grandes, mas conseguiram resultados graças à intervenção das organizações de mulheres negras”.

Rosa Marques<sup>10</sup> (2018) assinala que as tensões estavam diretamente ligadas às mulheres brancas e negras, vinculadas aos sindicatos, que acreditavam que deveriam estar à frente das decisões acerca da Marcha. Essas inquietações geraram uma grande excitação política, já que o fazer do Movimento de Mulheres Negras era diferenciado dos outros movimentos participantes, e o destaque do evento não era destinado às mulheres brancas ou a partidos políticos, mas sim às mulheres negras protagonistas. Outro grupo, que também levantou inúmeros questionamentos, foi o de homens que também não compreenderam, a princípio, os questionamentos específicos das mulheres negras.

Apesar das tensões ocorridas durante o período de construção da Marcha, como do conflito sucedido, no dia dezoito de novembro de dois mil e quinze, em Brasília, quando “No encerramento da Marcha, as milhares de mulheres negras que chegaram ao Congresso Nacional foram agredidas por homens da extrema direita escondidos em barracas de camping, armados com revólveres e bombas caseiras” (SILVA, 2015, p. 01). A marcha obteve êxito nacional e internacional.

Faz-se necessário que o Estado brasileiro, assim como a sociedade civil, reconheça “que a marcha foi uma demonstração de força política, com capacidade de articulação e mobilização”, como destaca Oliveira (2018). Há anos que as mulheres negras avançam neste país e no mundo. É preciso interpelar o Estado brasileiro, marcar e visibilizar as mulheres negras, que vivem diretamente o efeito perverso do racismo e sexismo. Parafraseando Davis (2015), no momento que o Estado reconhecer as mulheres negras e elas saírem da condição de subalternidade<sup>11</sup>, toda a sociedade mudará. Avançamos, mas ainda temos muitos caminhos a percorrer. Sigamos em marcha, já que “nossos passos vêm de longe”<sup>12</sup> como bem lembra Jurema Werneck (2017, p.02).

<sup>9</sup> Piedade Marques - Filósofa; Funcionária Pública; Coordenadora de Relações Institucionais da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Participante do Comitê Impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

<sup>10</sup> Rosa Marques - Socióloga; Educadora Social; Coordenadora de formação da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Coordenadora do Comitê Impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

<sup>11</sup> “Camadas mais baixa da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.” (SPIVAK 2010, p. 13)

<sup>12</sup> Expressão que “remete à ancestralidade de mulheres negras, líderes e protagonistas das diversas lutas do povo negro.” (CARNEIRO, 2006)

A marcha das mulheres negras, culminada em novembro de 2015, durante os quatro anos de mobilização, serviu para demonstrar o compromisso e a força política de resistência das mulheres negras, do Estado Brasileiro, que se uniram para protagonizar uma marcha específica de mulheres na luta contra o racismo e por direitos sociais e políticos que por muito foram invisibilizadas.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho apresenta como opção a metodologia qualitativa (CARNEIRO, 2003; XAVIER, 2010), buscando através de pesquisa exploratória (TAVARES, 2010) e documental (GELEDÉS, 2015), como instrumento entrevista em profundidade (OLIVEIRA, 2018; MARQUES, 2018), com negras Ativistas Militantes, a reconstrução do percurso de construção da Marcha, reafirmando a força das mulheres negras na sociedade brasileira. Essas são mulheres negras envolvidas no Comitê Impulsor da Marcha, em Pernambuco, a fim de historiar e analisar os impactos na sociedade desse movimento. Considerou-se pesquisa exploratória, conforme Richardson (1999, p.102), que destaca o aprofundamento do conhecimento das características de determinado fenômeno para procurar explicações das suas causas e consequências. Também, a entrevista em profundidade, aquela que permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjetivo do ato, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história, como aponta Landa (1998, p.872).

As estratégias utilizadas foram leituras em atas dos encontros e reuniões, relatórios da participação em seminários estaduais e nacionais, a participação em oficinas preparatórias para Marcha e a participação da pesquisadora no Comitê impulsor, experiências utilizadas para dar vida a um material pedagógico que o movimento possa, posteriormente, utilizar em seu processo formativo. Que este, seja mais um documento que fortaleça a ação do movimento de mulheres negras.

Para participar da entrevista, houve como critérios ser negra, ser ativista e ter história na luta dos movimentos sociais. Participaram três mulheres, todas participantes do Movimento de Mulheres Negras, dentre duas delas, uma participante também da rede Norte-Nordeste e a outra da Articulação Nacional de Mulheres Negras

Para a entrevista em profundidade, o roteiro foi: a) Nível de compreensão do feminismo no contexto histórico; b) referenciais do movimento social e movimento feminista negro; c) papel da mulher negra na luta pelos direitos da mulher e da mulher negra.

O tratamento dos dados foi analisado segundo a Teoria de Análise dos Conteúdos (BARDIN, 1988, p.103).

## **ANÁLISE E RESULTADOS**

A dissociação de mulheres negras do Movimento de Mulheres e do Movimento Feminista deveu-se a invisibilidade sofrida, no interior desses movimentos, pela mulher negra, que não era vista a partir de sua singularidade. O olhar eurocêntrico e universalizante das mulheres

dos Movimentos supracitados, incapacitava-as de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, pois as negras eram estigmatizadas e vítimas de outras formas de opressões, além do sexismo. Por isso, a partir da politização das desigualdades de gênero e raça ocorrida no interior do Movimento Feminista, na década de oitenta, as mulheres negras tomam consciência de que são sujeitos políticos e se unem em prol da construção de um movimento específico: Movimento de Mulheres Negras.

O surgimento desse movimento, a princípio, causou incômodo político, mas que, posteriormente, tem surgido novas perspectivas, possibilidade de diálogos, parcerias e mesmo ações conjuntas como aponta Barbosa (2010 *apud* COELHO & GOMES 2015, p.07)

Afirmando sua invisibilidade, em uma condição específica de ser mulher negra, foi chamada, na Conferência Nacional de Igualdade Racial, em 2006, a Marcha das Mulheres Negras contra o racismo, à violência e pelo bem viver. Durante a Conferência, Nilma Bentes propõe uma marcha só de mulheres negras. A princípio foi aclamada pelos presentes. Contudo, durante seu processo de construção, outros Movimentos (de Mulheres, Misto, Sindicais e feminista) solicitaram a participação no processo na construção direta. Solicitação essa que não foi aceita, gerando um novo desconforto.

Apesar dessa contrariedade e outras geradas no interior da construção, a Marcha das Mulheres Negras, marco na luta contra o racismo, teve reconhecimento devido a sua capacidade de mobilização e a forma como estabeleceu diálogo com o Estado e a sociedade civil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa focou em historiar e analisar os impactos, na sociedade, da força das mulheres negras, reconstruindo o percurso de construção da Marcha e reafirmando a força dessas mulheres na sociedade brasileira.

Constatou-se que, apesar dos conflitos internos e externos, foi possível realizar uma chamada específica de mulheres negras através da marcha e demonstrar seu ímpeto e resistência, reafirmando assim, seu protagonismo.

Apesar do reconhecimento nacional e internacional do papel político que teve a marcha da Marcha das Mulheres Negras, os desafios políticos e sociais encontrados no período de sua construção e realização, persistem. O racismo, a invisibilidade da mulher negra, a matança do jovem negro pelo Estado brasileiro, a violência vivida pela mulher negra e a reparação das desigualdades estruturais ainda são motivos de luta por parte de nós, mulheres negras. Sabemos que precisamos estar nas ruas em busca de reconhecimento de nossa vulnerabilidade. Por isso, continuamos em marcha pela luta de nossos direitos.

Recomenda-se que o Estado brasileiro assuma o papel que lhe cabe, reafirmando as políticas específicas para as mulheres negras, assim como, faça cumprir as leis, tratados e pactos civilizatórios de enfrentamento e combate ao racismo assinados pelo governo.

Considerou-se que, ao analisar os dados, a aplicação das Leis em estudo indicam que: não considerar a realidade racial e o racismo, é perpetuar as iniquidades brasileiras e macular a democracia. O Brasil é signatário de todas as normativas internacionais de

proteção e garantia de direitos, bem como, com o comprometimento em instituir políticas reparatórias<sup>13</sup> para o povo negro, sendo necessário investir no cumprimento legal e na implementação, de fato, dos direitos da mulher negra.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniely; GEHLEN, Vitória; RAIMUNDO, Valdenice J. Mulher negra: inserção nos movimentos sociais feminista e negro. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/valdenice.pdf>. Acessado em: 02 de jun. de 2018.

ÁVILA, Betânia. Radicalização do feminismo, radicalização da democracia. Cadernos de Crítica Feministas. SOS-CORPO instituto feminista para democracia. Ano I, N.0 – dez. 2007.

BESSE, Suzan. Modernizando as desigualdades: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Revista Estudos Avançados. São Paulo. Sept/Dec, vol. 17, nº 49, 2003.

COELHO, Andreza Maria Sá; GOMES, Sansarah da Silva. O Movimento Feminista Negro e suas particularidades na sociedade brasileira. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão, 25 a 28 de agosto de 2015.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). Estudos Feministas, Florianópolis, 20(1): 344, janeiro-abril/2012.

DAVIS, Angela. The Women's Press, Ltda. Grã Bretanha: 1982. Tradud. Livre. Plataforma\_Gueto-2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

GELEDÉS. Carta das Mulheres Negras 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>. Acessado em: 02 de jun. de 2018.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Revista mediações, Londrina. v.5, n. 1, p. 11-40. Jan/jun. 2000.

GONÇALVES, Juliana. Calle2. Disponível em: <https://calle2.com/marcha-das-mulheres-negras-eu-sou-porque-nos-somos/>. Acessado em: 02 de jun. de 2018.

GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Disponível em:<<http://www.mulheresprogressistas.org/AudioVideo/>

<sup>13</sup> Referendado na Conferência mundial da ONU contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas, realizada em Durban, África do Sul em 2001.

[FEMINISMO%20E%20LUTA%20DE%20CLASSE.pdf](#)>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

HOOKS, Bell. Luta de classes feminista. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008)>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

Instituto Mulher Negra da Bahia- ODARA, 2014.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. 4ª Ed. Vol. XXXIII. p. 871-883. Instituto de Ciências Sociais- Universidade de Lisboa, 1998.

MANINI, Daniela. A Crítica Feminista à Modernidade e o Projeto Feminista no Brasil dos anos 70 e 80. Cadernos AEL, n. 3/4: 45-67, 1995.

OLIVEIRA, Mônica. Entrevista concedida à Rejane Pereira. Recife, março, 2018.

PINTO, Celi Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: F. Perseu Abramo, 2003.

PONS, Claudia Cardoso. Outras falas. Feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Salvador: 2012.

ROCHA, Ruth. Minidicionário de Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 2005.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Estudos Feministas. Estudos feministas, Vol. 12, No. 2 (maio-agosto - 2004), pp. 35-50.

SILVA, Carmen S.M. Feminismo popular e lutas antissistêmicas. Recife: edições SOS Corpo, 2016.

SILVA, Cidinha. Para onde caminha a Marcha das Mulheres Negras. Geledés- Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/para-onde-caminha-a-marcha-das-mulheres-negras-por-cidinha-da-silva/>. Acessado em: 10 de fev de 2018, 2015.

SOARES, Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu.; GODINHO, Tatau(Orgs.). Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores. P.33-54. São Paulo: Perseu Abramo, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

RIBEIRO, Matilde. Antigas personagens, novas cenas: mulheres negras e participação política. p. 189-207, 1998.

RICHARDSON, Roberto J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

TAVARES, Manuela. FEMINISMOS. Percursos e Desafios. 1947/ 2007. Texto Editores LTDA. Portugal. 2010.

WASELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil. 1ª ed. Brasília/ DF, 2015.

WERNECK, Jurema. Ser mulher negra no Brasil hoje. Geledés- Instituto da Mulher Negra, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/jurema-werneck-ser-mulher-negra-no->

[brasil-de-hoje-e-sinonimo-de-luta/](#) . Acessado em: 10 de fev de 2018, 2015

\_\_\_\_\_. Ouçam as vozes das mulheres negras. Agência Patrícia Galvão. 28 de jul. 2017.

XAVIER, Lúcia. O movimento de mulheres negras e a construção de novas concepções para a transformação social. Cadernos de Crítica Feministas. P. 28-42. Ano IV, N .3 – dez. 2010.



## Capítulo IV

# Gênero nas Universidades Públicas de Juazeiro e de Petrolina: Resistências nos Currículos e na Formação Docente

Camila dos Passos Roseno  
Daniela Auad

## INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de autoras constituintes do que se pode denominar como campo da Educação e Gênero, como Guacira Louro (2014) e Daniela Auad (2004), reconhecemos que a escola “[...] *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero” (LOURO, 2014, p. 89) (grifo da autora). Reconhecemos, ainda, que a educação escolar deve ter foco democrático quanto ao que pretende no que se refere, por exemplo, às categorias gênero e raça. Considerar essas categorias, assim como orientação sexual e classe social, assegura que não se corra o risco do que adverte Auad, ao sublinhar a importância da assertividade quanto ao trabalho escolar que realizamos. A autora pondera que tal trabalho, “sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e, também, a partir dela” (AUAD, 2004, p. 23). Desse modo, a presente pesquisa assume perceber também a universidade – e não apenas as escolas – como espaço para expressão de demandas políticas em disputa e de construção de alternativas práticas para as relações desiguais, também vivenciadas no ambiente escolar no âmbito da Educação Básica, assim como em outras esferas da sociedade. A escolha desses lócus regionais motiva-se pela importância dessas duas cidades no Sertão do Submédio São Francisco, sendo as principais formadoras de profissionais do Magistério em nível superior, não se limitando apenas a elas, mas aos diversos municípios circunvizinhos dos estados da Bahia e de Pernambuco.

## Os Estudos de Gênero na Academia: trajetórias e resistências

Os Estudos Feministas, e posteriormente os Estudos de Gênero, iniciam suas trajetórias nas universidades francesas, anglo-saxônicas e brasileiras nas décadas de 60 e 70, primeiramente reivindicando “uma história que estabelecesse heroínas, prova de atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação” (SCOTT, 1992, p. 64). Na França, pesquisadoras de diferentes áreas se reuniram em torno da *L’Histoire des Femmes*, nos Estados Unidos através do *Women Studies* (SOHET; COSTA, 2008), e no Brasil, a obra de Heleieth Saffioti (1969) *A mulher na sociedade de classes* marca o início dos estudos da Condição Feminina no país. A busca pela consolidação desse campo de pesquisa, perpassa enfrentamentos e resistências dentro da academia, pois era visto com descrença e falta de objetividade científica por serem vistos como estudos partidários pelos próprios pares (SCOTT, 1992). Entretanto, os núcleos e grupos de pesquisa têm apresentado a potencialidade,

o rigor acadêmico e a urgência das reflexões.

Margareth Rago (1998), pesquisadora e historiadora brasileira, referência feminista e acadêmica no campo dos Estudos de Gênero, nos conta que no início dos anos 90, quando a categoria gênero começou a ser debatida no Brasil, “trazia muito desconforto para todas nós pelo desconhecimento que a cercava. Afinal, estávamos acostumadas, principalmente as historiadoras e as sociólogas, a lidar com conceitos acabados como classe [...]” (RAGO, 1998, p. 89). Entretanto, Rago ao lado de tantas outras acadêmicas feministas, como Adriana Piscitelli e Elisabeth Lobo, foram as criadoras do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu<sup>14</sup>, na Universidade Estadual de Campinas, buscando o aprofundamento acadêmico-científico na área. Com a criação do Núcleo, também se deu origem ao Cadernos Pagu em 1993, periódico acadêmico que tem como objetivo ampliar a visibilidade e estimular a produção de conhecimento desse campo.

A legitimidade do campo de Estudos de Gênero perpassa o artigo da historiadora norte-americana Joan Scott, que já na década de 80 possuía legitimidade entre os pares pelas suas pesquisas na área da História Social (RAGO, 1998). O texto *Gênero: categoria útil de análise histórica* foi publicado, no ano de 1986, no *American Historical Review*, e traduzido para o Brasil seguidamente na década de 1990. Esse artigo é um dos principais referenciais teóricos na área, sendo citado em mais de 6.813 outras produções acadêmicas, segundo os dados do Google Acadêmico (2018)<sup>15</sup>.

Segundo Joan Scott, gênero é utilizado para designar as construções sociais a partir de um corpo sexuado e “o uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). Nessa perspectiva, o gênero “é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), imputado aos diferentes sujeitos desde o nascimento.

Desse modo, gênero é uma forma de compreender as relações sociais complexas que se inter cruzam a partir também de outras categorias, como orientação sexual, raça, etnia, geração e classe. Em artigo mais recente<sup>16</sup>, Joan Scott (2012) afirma ter pensado que a discussão sobre o uso da categoria gênero já tinha se resolvido, tanto pela sua aceitação em âmbito acadêmico, como no movimento feminista e nas organizações nacionais e internacionais. Essas últimas utilizam frequentemente a categoria em suas estatísticas e relatórios, porém, uma controvérsia ocorrida na França em 2011, em torno de um material pedagógico para os exames do curso de bacharelado em ciências biológicas, provocou à autora a retomada dessa discussão. Este material foi objeto de tentativas de deslegitimação por tratar das identidades de gênero e orientação sexual como distintas da natureza/

<sup>14</sup> O Cadernos Pagu está entre os periódicos acadêmicos melhores qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu website também se encontra publicações e informes de eventos na área dos Estudos de Gênero. Disponível em: <<https://www.pagu.unicamp.br/pt-br/cadernos-pagu>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

<sup>15</sup> Entre as principais autoras que referenciam esse artigo, estão Heleieth Saffioti, Guacira Lopes Louro; Joana Pedro e Rachel Sohiet. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?cites=4120094319141573399&as\\_sdt=2005&scioldt=0,5&hl=pt-BR](https://scholar.google.com.br/scholar?cites=4120094319141573399&as_sdt=2005&scioldt=0,5&hl=pt-BR)>. Acesso em: 18 jun. 2018.

<sup>16</sup> Esse é o artigo mais atual de Joan Scott traduzido para o português “Os usos e abusos do gênero”, publicado em 2012, pela revista Projeto História.

biologia, e, conseqüentemente, como construtos sociais e particulares de cada sujeito.

No Brasil, também ocorrem atualmente intensas tentativas de vilanizar o trabalho das questões de gênero na educação através de leis que setores fundamentalistas cristãos desejam ver aprovadas, de modo a interferir no trabalho pedagógico embasado em décadas de pesquisa em educação. Diante disso, continuamente as feministas e estudiosas do campo de Gênero e Educação permanecem resistindo. E vale notar que utilizamos o verbo permanecer uma vez que sempre houve outros campos, grupos e setores que buscavam desqualificar as pesquisas e estudos envolvendo as categorias gênero e abordagens feministas de modo geral. Tais tentativas de desqualificação – e até de criminalização – do trabalho escolar que considere as relações de gênero acusam os nossos estudos e abordagens de serem sem “objetividade científica” – o que não é verdadeiro – e também por serem o que de fato são, ou seja, estudos “engajados politicamente”. Desse modo, ressaltamos a pertinente crítica da feminista Donna Haraway (1995), ao escrever sobre os saberes localizados e a questão da Ciência para o feminismo em artigo publicado nos Cadernos Pagu.

A pesquisa feminista acadêmica e ativista tentou repetidas vezes responder à questão sobre o que nós queremos dizer com o termo, intrigante e inescapável, “objetividade”. Temos gasto muita tinta tóxica e árvores transformadas em papel para difamar o que eles queriam dizer com o termo e como isso nos machuca. O “eles” imaginado constitui uma espécie de conspiração de invisível de cientistas e filósofos masculinistas, dotados de bolsas de pesquisa e de laboratórios; o “nós” imaginado são os outros corporificados, a quem não se permite não ter um corpo, um ponto de vista finito [...]. (HARAWAY, 1995, p. 07)

Ao relembrar a nossa história repleta de resistências, até mesmo entre nossos pares, não será nesse momento de reações conservadoras feitas através de grupos fundamentalistas que irão nos calar. Por isso, seguimos lutando para que as universidades e escolas possam introduzir, observar e debater as questões de gênero e de sexualidade que permeiam todo o tecido social ali presente. Essas ações, além da necessidade urgente em combater as opressões e desigualdades, são também um devir democrático, como discutiremos na próxima seção.

## **Gênero, Educação e Democracia**

O acesso à escola para meninas e meninos, homens e mulheres, é marcado na história do nosso país de forma diferenciada e discriminatória, como apresenta a pesquisadora Guacira Lopes Louro no artigo Mulheres na sala de aula (2004). Segundo a autora, a primeira lei de instrução pública do país, promulgada em 1827, e que instituía as “Escolas de Primeiras Letras” ou “pedagogias” nos lugares mais populosos do Império, era o único nível de ensino que as meninas tinham direito de acessar. Vale ressaltar que esse nível de educação estava distante de ser universal, tanto em relação à gênero, como a classe e raça, pois além de se concentrar em grandes províncias as primeiras escolas, a “educação das crianças negras se

dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (LOURO, 2004, p. 372).

Somado a todas essas desigualdades, existia também um discurso unitário que estabelecia que “as mulheres deveriam ser mais educadas, do que instruídas”, ou seja:

[...] para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobiliar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. LOURO 2004, p. 374). (*grifo da autora*),

Dessa forma, as escolas ou classes femininas voltavam os seus objetivos em torno de uma educação doméstica, moral e religiosa. Enquanto os meninos e homens tinham acesso aos níveis superiores de educação, sendo mais qualificados profissionalmente e intelectualmente, comparados as meninas e mulheres. Elas aprendiam o bordado e a costura, eles aprendiam geometria.

Após mais de um século, a educação mista e democrática baseada na convicção do acesso ao ensino a todas e todos, direito constitucional presente no artigo 205, ainda não oferece uma educação equânime, sendo organizada de modo a reforçar as distinções hierárquicas presente nas relações de gênero, historicamente e culturalmente, construídas. Pois, apesar das mulheres atualmente serem majorias no Ensino Superior e possuírem mais tempo de educação formal que os homens, o rendimento dessas em comparação com eles ainda permanece com a diferença inferior de 25%, além da profissionalização não ter garantido o acesso igualitário às diferentes ocupações (BIROLI, 2018).

Na letra da Lei, a educação no Brasil está fundada em princípios universais de igualdade, pressupondo uma homogeneidade e omitindo dessa forma as desigualdades e as diferenças. E, desse modo, se faz necessário aprimorar os direitos constitucionais e propor outros mecanismos legais, priorizando as reivindicações dos movimentos sociais, como os Movimentos Feministas e LGBT<sup>17</sup>. Um exemplo disso, é que apenas no ano de 2018, é homologado pelo Ministério da Educação o parecer do Conselho Nacional de Educação<sup>18</sup> que aprova o uso do nome social de travestis e transexuais na Educação Básica. Sendo o cerceamento desse direito, até então, apenas um dos elementos que contribuía para o abandono escolar dessa população, além da discriminação e todas as formas de violência praticada e perpetuada nesse espaço.

A resolução assegura também que:

---

<sup>17</sup> Preferimos a utilização da sigla LGBT para nos referir à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, ao invés de usar o termo homofobia, pois entendemos que cada grupo representado pela sigla vivencia diferentemente as opressões referentes à sua sexualidade e à sua identidade de gênero. A letra L no início também é resultante das lutas dos movimentos de lésbicas em defesa da sua visibilidade.

<sup>18</sup> Parecer n. 14/2017, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 12/9/2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category\\_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

[...] as propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares. (BRASIL, 2018, p. 09)

A pesquisadora Daniela Auad trabalha, em sua tese de doutorado, *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação* (2004) e no seu livro *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola* (2006), sobre as relações de Gênero e Educação como mais do que termos apenas a escola mista, ou seja, com a convivência entre meninas e meninos, mulheres e homens, mas também assegurando a reflexão e a ação acerca das relações de gênero igualitárias, o que seria a coeducação. Nessa perspectiva, segundo a pesquisadora, apenas colocar juntos, sem reflexões acerca das relações de gênero, meninos e meninas potencializaria o reforço de um modelo escolar que, apesar de se apresentar democrático em uma primeira mirada, poderia asseverar as desigualdades, ao invés de combatê-las. E de forma inédita, Auad, utiliza o termo coeducação não como sinônimo da escola mista,

[...] um modo – amplo e percebido no interior de uma (ou como uma) política educacional – de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino (AUAD, 2004, p. 25).

Daniela Auad, se aprofunda em sua tese na defesa que só há educação para democracia, se houver coeducação, e para isso, é necessário que haja políticas públicas educacionais cujo fim seja a desigualdade de gênero no ambiente escolar. Contribuições como as de Auad são constituintes do campo de estudos de Gênero e Educação, cuja tessitura dialógica entre academia, movimentos sociais e realidade escolar hoje é reconhecida, positivamente, por variados setores e grupos, assim como é perseguida por outros agrupamentos facilmente percebidos com traços marcantes de fascismo. Assim, a última década é marcada por um esforço concentrado entre movimentos sociais, universidades e sistemas de ensino para que fosse construída uma série de ações que visavam a existência de políticas públicas educacionais cujo o fim seja a desigualdade de gênero no ambiente escolar.

### **Da Educação Básica para o Ensino Superior: gênero no currículo**

A ação efetiva da inclusão de gênero e sexualidade no currículo deu-se na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN – lei nº 9.394/96, e com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e dos Temas Transversais. Desse modo, tivemos a indicação para o tratamento em sala de aula das relações de gênero no tema Orientação Sexual.

As pesquisadoras Daniela Auad e Raquel Borges Salvador (2015) apresentam sérias críticas a esse documento. Segundo as mesmas, a elaboração dos PCN: “[...] foi feita por professores e professoras de uma escola privada de São Paulo e por César Coll, um consultor espanhol”

(AUD; SALVADOR, 2015, p. 47). Esse fato contradiz a afirmação presente na introdução aos PCN, a qual diz que a elaboração dos mesmos foi feita de forma democrática, com a participação de professoras e professores, especialistas, instituições governamentais e não-governamentais. Outro ponto destacado por essas autoras, é o fato de os PCN: “[...] serem uma medida educacional voltada para a implantação do modelo mercadológico que o Banco Mundial propôs a educação brasileira” (AUAD; SALVADOR, 2015, p. 47).

A partir dos anos 2000, a inserção e o financiamento das políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual recebem destaque, principalmente através do primeiro mandato do governo Lula em 2003, com a criação das Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2004, também se constrói a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão<sup>19</sup> (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

Além da elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, antecedidos pelas Conferências Regionais e Nacionais, com ampla participação de mulheres de todo o Brasil e dos movimentos feministas, a SPM foi responsável, em 2006, pelo Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Em 2007, a SECADI publica o caderno *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, todos voltados para formação continuada de docentes, foco principal das políticas educativas sobre gênero e diversidade sexual nos dois governos do presidente Lula (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Podemos afirmar que a consolidação das Secretarias (SPM, SEPPIR e SECAD), da realização dos processos democráticos na elaboração das políticas públicas, nos anos 2000, das ações desenvolvidas, aqui já citadas, todo esse conjunto apontava para a proposta de coeducação, defendida pela pesquisadora Daniela Auad, em sua tese de doutorado defendida em 2004, e em artigos da autora publicados ao longo do final dos anos 1990 e começo dos anos 2000. As ações governamentais e a obra da autora citada são exemplares da constituição do campo de Gênero e Educação, uma vez que apresentavam avanços na educação formal do Brasil ao propor planos, ações, metas e materiais que buscavam uma educação não sexista e não-lesbofóbica. Apesar disso, foram os obstáculos, historicamente já bem conhecidos, criados pelas instituições religiosas, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e pela Bancada Fundamentalista Cristã no Congresso Nacional, que promoveram um intenso “caça às bruxas” a iniciativas como essas, o que se concretizou nas disputas quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (ROSENO, 2017).

A autora Denise Carreira, avaliando as duas edições do Informe Brasil<sup>20</sup>, em 2011 e 2013, destaca que a décima terceira recomendação desse documento era a importância de influenciar a elaboração dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, alertando para o “crescimento da força política de grupos de conservadores refratários às agendas de gênero, raça, sexualidade e direitos humanos nas políticas educacionais”

<sup>19</sup> Em 2011 inclui-se o I no final da sigla, referente a Inclusão.

<sup>20</sup> Documento elaborado por Ação Educativa, com colaboração das organizações Ecos – Comunicação e Sexualidade, do Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV) do Instituto Sedes Sapientiae/SP e da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil. E produzido no marco da Campanha por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória promovida pelo Comitê Latino – Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM).



(CARREIRA, 2016, p. 43).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota pública, em setembro de 2015, direcionada “Às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira” (MINISTÉRIO, 2015), na qual manifesta a sua preocupação, pois:

[...] os planos de educação que vem sendo elaborados por entes federativos brasileiros e que têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à *diversidade cultural e de gênero*, já devidamente consagrados no *corpus* normativo do País para a construção da cidadania de segmentos específicos da população brasileira e sobre o qual não pode permanecer qualquer dúvida quando à propriedade de seu tratamento no campo da educação (MINISTÉRIO, 2015, p. 2). *(Grifo do autor)*.

O CNE encerra a nota afirmando que os planos aprovados, que não estão tratando destas questões, são tidos como “incompletos e, por isso, devem ser objeto de revisão” (2015, p.02). Nesse contexto desafiador, marcado pelo golpe parlamentar que a Presidenta Dilma Roussef vinha enfrentando, o Conselho Nacional de Educação, antes de sua decomposição pela metade em 2016 (CARREIRA, 2016), consegue estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada - resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Essas diretrizes voltadas para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura, apresentam avanços diante do quadro de proposital invisibilidade de gênero imposto nos Planos Municipais, Estaduais e do Plano Nacional de Educação.

O documento determina que as questões relativas a gênero devem estar contempladas em três formas: através do projeto de curso; qualificando professoras para terem aptidão em resolver conflitos discriminatórios, e nesse caso, os decorrentes das diferenças entre os gêneros, sexualidade, religião, etc.; além de garantir no currículo conteúdos na área (BRASIL, 2015).

A pesquisadora Sandra Unbehaum, em sua tese de doutorado *As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação* (2014), identificou que nos cursos de licenciatura em pedagogia das universidades públicas, há a existência de disciplinas eletivas ou optativas sobre gênero e sexualidade, mas ressalta que isso se deve sobretudo pela existência de grupos de pesquisa nessas áreas. Podemos citar, como exemplo, a disciplina eletiva “Feminismos, Gênero e Intersecções: bons motivos para romper a ordem compulsória ou comprar uma boa briga” do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, ministrada pela professora Dra. Daniela Auad, líder juntamente com a Professora Dra. Cláudia Lahni, do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos Flores Raras, presente no levantamento da autora Sandra Unbehaum (2014) entre os núcleos de pesquisa em Educação e Gênero cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Desse modo, apresentamos, na próxima seção, os resultados da nossa investigação sobre a existência de disciplinas obrigatórias ou eletivas nos cursos de licenciatura das universidades



públicas da cidade de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. Ainda que haja o debate desses temas de forma transversal, acreditamos que urge a necessidade de manter disciplinas voltadas especificamente para as problemáticas que emergem desses campos de conhecimento e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura no ensino superior.

## Percursos metodológicos e resultados de pesquisa

Este trabalho encontra-se no âmbito das pesquisas qualitativas em educação, área metodológica que emerge no país a partir da década de 1980 (ANDRE, GATTI, 2008). Diferente das pesquisas quantitativas, essa modalidade de pesquisa busca compreender a complexidade dos objetos, que por muitas vezes nas pesquisas quantitativas podem gerar distorções devido à precariedade das fontes.

As autoras Marli André e Menga Ludke (2013) apresentam duas vertentes de pesquisa qualitativa em educação: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, sendo a última o método escolhido por nós. Segundo Marli André, existem dois traços em comum em estudos de caso: “a) o caso tem uma *particularidade* que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a *multiplicidade* de aspectos que caracteriza o caso” (2013, p. 31)(*Grifo da autor*), requerendo uma diversidade de procedimentos para o aprofundamento do estudo.

Dessa forma, escolhemos como metodologias: 1) a análise documental das legislações e das políticas públicas educacionais nacionais, como já apresentamos nas seções anteriores; 2) analisamos os projetos pedagógicos dos cursos/grades curriculares das licenciaturas e; 3) realizamos entrevistas com professoras e com coordenadoras e coordenadores dos cursos pesquisados.

Escolhemos como lócus regional do nosso estudo as principais cidades do Submédio São Francisco: Petrolina-PE e Juazeiro-BA (CODEVASF, 2010). Existem várias motivações para esse recorte geográfico, dar a saber: são as duas cidades com os maiores conglomerados urbanos e rurais ribeirinhos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Petrolina e Juazeiro, cidades vizinhas e que possuem o Rio São Francisco como fronteira, têm um total de 564.992 habitantes. A maior parte da população encontra-se na cidade pernambucana com 343.219 pessoas, e em segundo, o lado baiano com 221.773 pessoas (IBGE, 2018).

Além das pessoas naturais dessas cidades, esse contingente populacional também é motivado pelo fluxo de pessoas que buscam formação universitária na região, onde há a existência de três universidades públicas: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF). Segundo o MEC (2018), temos também mais dez universidades privadas em Juazeiro e mais 22 duas em Petrolina. Desse modo, Petrolina e Juazeiro são cidades consideradas polos universitários.

A trajetória de uma das autoras deste artigo perpassa esse fluxo migratório universitário, de sair de uma cidade circunvizinha para cursar o nível superior em Petrolina-PE. Esse é um fato recorrente para uma boa parcela da população brasileira que se encontra nos municípios menores da Federação e que conta apenas com o nível de educação básica

em suas localidades. Dada essas experiências e pela ausência de dados específicos de estudantes e cidades de origem, podemos afirmar, sem prejuízo de erro, que muitas pessoas migram e transitam em Petrolina e Juazeiro em busca de qualificação profissional por meio dessas universidades. Dessa maneira, muitas pessoas retornam e/ou se mantêm em suas cidades após a conclusão do curso de graduação, colaborando com a formação profissional da população e municípios adjacentes. Esse movimento de idas e vindas, resultando com maior qualificação, quando do regresso aos municípios ao redor, expressa como a existência de universidades torna a região algo que irradia crítica, debate e transformação rumo à democratização das relações em variados níveis.

Do lado pernambucano, temos a Universidade de Pernambuco – campus Petrolina, antiga Faculdade de Formação de Professores de Petrolina (FFPP) criada em 1968 pela prefeitura municipal através da lei nº 31 de 29.10.1968 e incorporada pelo Estado de Pernambuco, através da Fundação de Ensino Superior de Pernambuco em 1971 (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, 2018). A FFPP realiza o seu primeiro vestibular em 1969, para os cursos de licenciatura em Letras, Ciências e Estudos Sociais, e nas décadas seguintes aumenta o número de licenciaturas, chegando ao total que temos atualmente, são elas: Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia. Além dos cursos de Nutrição, Fisioterapia e Enfermagem, criados nos anos 2000, no processo de interiorização da Universidade (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, 2018). A UPE Petrolina ainda administra a Escola de Aplicação Professora Vande de Souza Ferreira, criada em 1994 com o objetivo de servir como campo de estágio para o corpo discente das licenciaturas.

Em Juazeiro, a UNEB oferece o curso de Pedagogia desde 1985, ano em que foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ) e depois passa a ser reconhecida como Departamento de Ciências Humanas – Campus III (UNEB, 2018). Em 2004, esse mesmo departamento cria o curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo em Multimeios.

A UNIVASF, universidade mais nova dos que as outras duas já apresentadas, está do lado baiano, do lado pernambucano e também no Piauí, na cidade de São Raimundo Nonato. Apesar de ser a instituição mais recente das quais estamos analisando, criada em 2002, é a primeira universidade federal da região. No total são 6 *campi*, três na Bahia, nas cidades de Juazeiro, Senhor do Bonfim e Paulo Afonso, além do campus sede e do campus Ciências Agrárias em Petrolina-PE e o campus Serra da Capivara no Piauí. São 32 cursos de graduação distribuídos em todos os *campi* e mais 13 programas de mestrado em diversas áreas.

Conforme a tabela abaixo, são, no total, nove cursos, os quais buscamos na estrutura curricular as palavras-chave: gênero; e sexualidade. Realizamos também entrevistas semiestruturadas com todas coordenadoras e coordenadores desses cursos, exceto com os coordenadores dos cursos de Matemática e de História da UPE, em razão divergências de disponibilidade de horário. Optamos por não identificar o nome de cada coordenadora ou coordenador e, desse modo, utilizaremos como referência o curso e a instituição. Será identificada apenas a professora Dra. Paula Galvão, que atualmente é também coordenadora do curso de Ciências Sociais (UNIVASF) e professora da disciplina eletiva Gênero e Sexualidade.

Ela é a única professora dessas universidades que atualmente leciona uma disciplina específica, e dessa maneira, acreditamos que é necessário dar visibilidade ao seu trabalho, com o que ela consentiu.

Universidade	Curso	Cidade
UPE	Geografia; Pedagogia; Letras Português/Espanhol; Ciências Biológicas; Matemática; História;	Petrolina
UNEB	Pedagogia;	Juazeiro
UNIVASF	Ciências Sociais	Juazeiro

Tabela 01: Universidades e Cursos de Licenciatura analisados.

Ao analisarmos tanto as grades curriculares disponibilizadas nos *sites* das instituições quanto as solicitadas para as coordenações, identificamos que não existe nenhuma menção as categorias gênero e sexualidade nas disciplinas de sete dos nove cursos pesquisados. Somente o curso de História (UPE) e de Ciências Sociais (UNIVASF) possuem eletivas destinadas a tal temática. No primeiro, temos a disciplina História e Gênero, com carga horária de 45 horas e que está atualmente sem professora ou professor lecionando. E no segundo, temos a disciplina Gênero e Sexualidade, como já mencionamos, e têm 60 horas/aula.

Na UPE, ao questionarmos o motivo pela ausência de disciplinas específicas sobre os estudos de gênero, tivemos como respostas que alguns cursos estão em fase de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e que possivelmente essas questões estarão presentes nos novos PPC's. Além de serem considerados temas novos e por isso, ainda incipientes na Academia. Vejamos:

*Coordenador do curso de Geografia:*

Especificamente, com o conteúdo dos estudos de gênero, não tem, pelo menos, o projeto pedagógico atual que estamos vivenciando hoje, que é o projeto de 2012. E aí houve um processo de renovação que está em fase de avaliação pelo Conselho de Educação, pode ser que haja alguma atualização.

*Coordenadora do curso de Pedagogia:*

Na grade atual, que ainda está em vigência [...] a gente não tem nenhuma disciplina específica que o conteúdo temático, a programação necessariamente trate dos estudos de gênero, embora desde 2015 pelas novas diretrizes de formação, a gente devia ser obrigada a estar tratando do tema [...] o currículo que já enviamos para o Conselho de Educação, que esperamos vivenciar de 2019 e diante, ele já contempla, então temos disciplinas que são obrigatórias e disciplinas eletivas [...]

*Coordenadora do curso de Ciências Biológicas:*

Desde o ano de 2016 e o ano passado todo, a gente repensou a matriz curricular e as disciplinas de formação para a licenciatura, as disciplinas pedagógicas [...] e teremos a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais e é uma disciplina que tenta resolver essa exigência da legislação de incluir essas questões políticas, sociais, de diversidade racial, cultural, de gênero [...] mas ela tem uma carga horária de 30 horas, é baixa [...] então, na verdade, a gente ainda mantém um problema.

*Coordenador do curso de Letras Português/Espanhol:*

Não há ainda essa discussão, não sei porquê, ainda é, relativamente novo, e toda discussão nova, é provável que ainda não tenha por esse motivo.

Ao perguntarmos se mesmo com as ausências dessa temática nas grades curriculares existiam outras disciplinas que a contemplam de forma transversal, assim como disciplinas específicas, sejam obrigatórias ou eletivas, obtivemos a confirmação que ocorriam esses debates, mas que, em alguns casos, ficavam a cargo apenas da professora ou professor que têm domínio, formação ou se sentem sensibilizadas/os com as temáticas.

*Coordenador do curso de Geografia:*

Existe uma disciplina chamada fundamentos antropológicos da educação que tem uma abordagem bem genérica sobre essa questão, questão de alteridade, de identidade cultural, mas não específica.

*Coordenadora do curso de Pedagogia:*

Nas disciplinas de psicologia de desenvolvimento a gente aborda [...] nas disciplinas de gestão, porque a gente discute, por exemplo, papéis e igualdade de gênero no mundo institucional [...] em algumas disciplinas como educação infantil [...] ainda é incipiente, mas vai depender muito da sensibilidade do professor quando ele enfatiza o tema. Eu trabalho em psicologia do desenvolvimento, mas não está na ementa, eu trabalho porque acredito ser importante, principalmente quando estamos falando da infância de sete anos, da adolescência, da construção da identidade de gênero, então eu discuto porque eu tenho uma leitura na área e venho mantendo a disciplina desse modo.

*Coordenadora do curso de Ciências Biológicas:*

Eu entendo que nas disciplinas de fundamentos sociológicos da educação e na disciplina educação e relações étnico-raciais poderiam ser abordadas essas questões, hoje em dia depende muito do professor.

*Coordenador do curso de Letras Português/Espanhol:*

O que se deve ter em vista, é que, inclusive em literatura, se discute de certa forma transversalmente essas questões, nas disciplinas pedagógicas isso já é possível. [...] São transversais os temas.

Sobre a importância de ocorrer essas disciplinas, todas as pessoas entrevistadas foram enfáticas em dizer que há necessidade de sua existência no currículo, seja pela atualidade do debate, seja pelas condições sociais de desigualdades entre homens e mulheres, seja pela demanda do próprio corpo discente, que têm buscado construir pesquisas na área.

*Coordenador do curso de Geografia:*

Sim, acho bastante pertinente que tenha uma disciplina e que, mesmo que não seja uma disciplina obrigatória, que aí é outra discussão, mas que seja eletiva. [...] Porque é uma coisa muito atual, que deve ser discutida, que deve ser debatida, em todos os níveis da educação, no nível superior, médio, básico, na escola e de uma forma democrática, aberta e transparente.

*Coordenadora do curso de Pedagogia:*

Eu acredito muito mais na transversalidade do conteúdo, mas desde que haja intencionalidade. [...] nos dois últimos anos eu tenho recebido alunos com demanda de trabalho sobre gênero [...] os alunos desconhecem onde está esse conteúdo, nas próprias diretrizes, por exemplo, na violência de gênero desconhecem a lei Maria da Penha, ou pensam que é uma lei no âmbito jurídico apenas, porque ela tem, por exemplo, todo aspecto educativo, preventivo, que deve ser construído na escola.

*Coordenadora do curso de Ciências Biológicas:*

Não necessariamente como uma disciplina, mas como um eixo transversal, nessa questão de formar um educador, formar o aluno para prática cidadã, tanto como cidadão, como educador.

*Coordenador do curso de Letras Português/Espanhol:*

É necessário que debata essas questões e é importante sim que haja uma especificidade, porque temos aqui a formação de professor, essa temática de gênero e todas as outras estão aí para se debater, vive-se uma outra e nova época de debates.

Na UNEB, percorremos o mesmo percurso metodológico e não encontramos em nenhuma disciplina obrigatória ou eletiva os estudos de gênero e/ou sexualidade. A coordenadora atual do curso nos informou que existe a necessidade, mas que o Estado não tem contratado professores e professoras, e devido a isso, ainda não há essas discussões no curso.

Na UNIVASF, a professora Dra. Paula Galvão<sup>21</sup>, leciona, desde 2017, no curso de Ciências Sociais, a eletiva Gênero e Sexualidade, atendendo estudantes também dos cursos de Psicologia e de Artes da mesma instituição. Com graduação, mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia com ênfase em Sociologia, Paula Galvão também é militante da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e participa do Grupo de Núcleo de Estudos Étnicos e Afro-brasileiros Abdias do Nascimento - Ruth de Souza, da UNIVASF.

Ela nos conta que durante a sua graduação realizou pesquisas em religião, mais especificamente, com o candomblé relacionado à saúde. Os seus interesses para os estudos de gênero iniciaram ao entrar no mestrado, pois, segundo ela conta:

[...] comecei a ver uma demanda de gênero, no que diz respeito ao que eu trabalhava. Eu trabalhava com exus e caboclos, e aí eu comecei a estudar sessões de mesa branca e como é que as mulheres entravam em rede de cooperação tendo como nó específico da rede, na verdade, nó central da rede, os caboclos, né? Mas eu trabalhava com cooperação feminina mesmo no mestrado.

No doutorado, Paula Galvão pretendia continuar os estudos sobre mulheres no candomblé. Contudo, ao mudar de Salvador - BA para Petrolina, ela modifica o seu objeto de estudo, pois ao chegar nesse município se insere em instituições voltadas para políticas públicas para as mulheres, como o Conselho da Mulher de Petrolina e a Secretaria Estadual da Mulher.

---

<sup>21</sup> Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0847858337180161>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Desse modo, Galvão produz a tese: “Gambiarras” políticas e acomodações necessárias: gerencialismo neoliberal e políticas públicas para as mulheres em Petrolina-PE<sup>22</sup>. Tanto as produções acadêmicas, como a participação política em diferentes espaços, segundo Paula Galvão, contribuíram para o surgimento da disciplina Gênero e Sexualidade. Assim, ela nos descreve esse caminho percorrido:

Quando eu comecei a me engajar sobre esse trabalho, apesar de ser um trabalho focado em políticas públicas para as mulheres, a minha militância e o meu trabalho, tanto na universidade, quanto fora, já estava voltado para as mulheres. E a partir daí eu comecei com muitas leituras e a disciplina se tornou quase que uma consequência dos meus estudos, que é, normalmente, o que acontece na Academia, depois que escrevemos uma tese, tendemos focar as nossas optativas naquilo que foi produto dos nossos estudos, da nossa tese. Mas, além disso, havia tanto uma demanda dos alunos, não só de Ciências Sociais, mas também muitos de Psicologia, que são alunos que não têm disciplinas obrigatórias no currículo sobre gênero e sexualidade. Então, eles já haviam demandando há um tempo de mim, os alunos que eu tinha mais contato e também era uma vontade minha, por eu me interessar não só de forma acadêmica, mas também de forma política no tema. [...] Foi eu mesma que elaborei a disciplina, que pensei a disciplina.

Entre as autoras da disciplina ministrada por Galvão estão, as já citadas também aqui em nosso artigo, Joan Scott, Guacira Louro, Adriana Piscitelli, além de Adrienne Rich, Linda Nicholson e Judith Butler, importantes teóricas no campo dos estudos de gênero e sexualidade. Todas as 40 vagas abertas foram preenchidas, demonstrando, dessa forma, a demanda e a emergência dessa formação em cursos de níveis superior.

## Considerações finais

Conclusão enfática do campo da pesquisa realizada é a maneira como a demanda de estudantes para cursarem essas disciplinas é contínua e encontra-se em ascensão, legitimando a necessidade de formação pedagógica e política para as futuras professoras e futuros professores da Educação Básica. Tal demanda, tanto em seu montante quanto em sua urgência, desacredita e deslegitima os agrupamentos conservadores que pretendem interditar o trabalho que considere as relações de gênero no ambiente escolar.

Como resultados podemos observar também que as disciplinas específicas voltadas aos estudos de gênero e/ou sexualidade ainda se encontram à margem do currículo central dos cursos de licenciatura pesquisados, mesmo com legislações e diretrizes que determinam a garantia de conteúdos específicos na área. Apesar disso, identificamos que, na Universidade de Pernambuco, esse quadro poderá sofrer alterações após a aprovação dos novos Projetos Pedagógicos dos Cursos. O que deve ser novamente analisado nos próximos anos, tanto para acompanhar e observar se ocorreu a efetivação dessas temáticas nas grades curriculares, assim como para investigar através do corpo discente os impactos dessa possível efetivação ou não.

Ao reforçarem a importância dos Movimentos Feminista e Negro, a formação acadêmica trilhada e a trajetória de vida tecida por professoras que lecionam disciplinas do campo

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23682>> . Acesso em: 20 jun. 2018.

Gênero e Educação, como Paula Galvão, demonstram mais uma vez a importância desses campos de conhecimento presentes na formação docente e na Academia.

Nessa conjuntura, podemos afirmar que a existência da disciplina Gênero e Sexualidade, ofertada na UNIVASF e o trato dessas questões de forma transversal em outras disciplinas são possíveis somente devido à presença da professora que propõe e leciona a disciplina focalizada. Negativo que seja algo assim personalizado e contingente essa oferta, mas positivo que existam Paulas, Camilas, Danielas, Anas, Cláudias, Sandras, Janaínas, Carlas e Simones. Somos professoras e pesquisadoras acusadas daquilo que de fato somos: feministas e engajadas. Resistimos frente a um currículo que ainda permanece excludente e, ainda assim, com o qual disputamos coletivamente projetos de democracia.

## REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese de doutorado. FEUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, [Quebra da Disposição de Texto]2006.

AUAD, Daniela. SALVADOR, Raquel B. Políticas Públicas e Coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista. **ORG & DEMO**, Marília, v. 16, p. 37-58, 2015. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/5136>>. Acesso em 25 jun. 2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Palestra apresentada no Simpósio Brasileiro – Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas.../bd/...pesquisa-e...pesquisa-qualitativa.../file>>. Acesso em: 28 mai. 18.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 227.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**, defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <[www.ead.unb.br/index.php/todas.../140-resolucao-n-2-de-1-de-julho-de-2015-cne](http://www.ead.unb.br/index.php/todas.../140-resolucao-n-2-de-1-de-julho-de-2015-cne)>. Acesso em: 13 set. 2016.



\_\_\_\_\_. Parecer n. 14/2017, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 12/9/2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category\\_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 20 jun. 2018.

CARREIRA, Denise. O informe Brasil – Gênero e Educação: da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CODEVASF. **Submédio São Francisco**. Disponível em: <<http://www2.codevasf.gov.br/osvales/vale-do-sao-francisco/recus/submedio-sao-francisco>>. Acesso em 21 jun. 2018.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-41, 1995. Disponível em: <[www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065\\_926\\_hARAWAY.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

IBGE. **População por cidade e Estado**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=2611101>>. Acesso em 10 jun. 2018.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Nota pública**, Às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. Brasília: 1 set. 2015. Disponível em: <[http://www.spm.gov.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobreideologia-de-genero-nos-planos-de-ducacao/nota\\_publica\\_sobre\\_ideologia\\_genero\\_01\\_09-1.pdf](http://www.spm.gov.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobreideologia-de-genero-nos-planos-de-ducacao/nota_publica_sobre_ideologia_genero_01_09-1.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.[Quebra da Disposição de Texto]

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Org.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, p. 1-17, 1998.

ROSENO, Camila dos P. **Escola Sem Partido**: um ataque as políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares), Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.

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

\_\_\_\_\_. História das mulheres. In.: BURKE, Peter (Org) **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1992, p. 63-95

\_\_\_\_\_. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

Disponível em: <[revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018](http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018)>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SOHIET, Rachel; COSTA, Suely G. Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero. **Gragoatá**, v. 13, n. 25, p. 29-49, 2008. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/228/213>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

UNBEHAUM, Sandra. **As questões de gênero na formação inicial de docentes**: tensões no campo da educação. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **História**. Disponível em: <<http://www.upe.br/petrolina/campus/historia/>>. Acesso em 10 jun. 2018.

UNEB. **História DCH III**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/juazeiro/dch>>. Acesso em 11 jun. 2018.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-302006000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-302006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: . In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

## Capítulo V

### “ELA QUIS DAR” Crueldade e misoginia na grassa da cultura do estupro

Regina Bezerra de Gouveia  
Maria Cristina do Nascimento  
Edson de Araújo Nunes

Apresentamos neste artigo o resultado de um estudo bibliográfico que apresenta a cultura do estupro na constituição da sociedade brasileira, que remonta ao período da colonização e grassa<sup>23</sup> até os dias atuais, revelando-se um grande desafio para ser superado na contemporaneidade, mesmo diante dos avanços promovidos pelos movimentos de mulheres. O estupro ainda se configura como chaga presente no cotidiano das mulheres em todo o planeta. No Brasil, meninas, mulheres, transexuais e travestis, principalmente se forem negras, têm seus corpos e sua integridade, física e emocional, violadas pela cultura do estupro, que é popularizada, cotidianamente, tolerada e prescrita pela cultura machista e misógina<sup>24</sup> que ainda impera na nossa sociedade nos diferentes domínios sociais.

Além do campo teórico, pretendemos registrar dados empíricos que apresentam elementos constitutivos dessa cultura. Esses elementos são produzidos por forças hegemônicas que classificam os corpos e as experiências entre masculino e feminino em condição polarizante e oponente, definida pela pequena diferença, restrita as genitálias (macho e fêmea). A partir desse paradigma, aporta à linguagem, que permite a fala humana e por ela passamos a atribuir caráter universal, natural e arbitrário para o modelo de sociedade, em que ao primeiro (macho) é atribuído valor, significado positivo, status de poder e governo, como sinônimo de prazer. A segunda (fêmea) é conferida a posição de inferioridade, menor valia, seus corpos são vistos como apêndices para o prazer do macho.

Do ponto de vista historiográfico, nas pesquisas a respeito de nosso objeto de estudo, encontramos de George Vigarello (1998) o trabalho intitulado História do Estupro. O importante historiador do corpo e da cultura descerra, no contexto francês, através de fontes primárias a problemática social, cultural e jurídica da violência sexual desde o século XVI aos idos do século XX, constatando que:

---

<sup>23</sup> Grassar - lat *grassari*. Verbo Intransitivo: 1. Reproduzir-se e alastrar-se progressivamente; divulgar-se, propagar-se; 2 Tornar-se de domínio e conhecimento público; difundir-se, popularizar-se; 3 Tornar-se comum; estar em voga, ser aceito por todos. Disponível: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/grassa/>> Acesso: 02/10/2018. Destacamos a escolha pelo termo grassa no título do nosso artigo ao lado da palavra cultura, que também significa padrões de comportamentos adquiridos, primeiro, como recurso linguístico da redundância, com objetivo de enfatizar o caráter popularizado e difundido do estupro em nosso sistema patriarcal e racista. Em segundo, como metáfora para demonstrar o mecanismo utilizado na disseminação dessa cultura misógina que desrespeita a mulher envolta num indulto da graça, do humor para acobertar o ódio ao feminino.

<sup>24</sup> Misoginia - gr *misogynía*. Sf. 1. Antipatia ou aversão mórbida às mulheres. Disponível: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/misoginia/>> Acesso: 18/11/2018. A misoginia é o ódio às mulheres, expresso e instituído pela linguagem que incita a pela violência de gênero. Tem como eixo o patriarcado que prega a desvalorização da mulher, posicionando o homem em condição de superioridade. Um fenômeno que apresenta diferentes efeitos, físicos, emocionais, econômicos, sexuais, políticos. O feminicídio é a expressão mais explícita e mais perversa da misoginia.

O estupro é primeiramente uma transgressão moral no direito clássico, associada aos crimes contra os costumes, fornicação, adultério, sodomia e bestialidade e não aos crimes de sangue. Ele pertence ao universo do impudor, antes de pertencer ao universo da violência; é gozo ilícito antes de ser ferimento ilícito: 'Luxúria à força', diz Papon, 'crime de indecência que se comete por coação', diz Lange, 'estupro forçado', resume Le Brun de La Rochette. É primeiramente um gesto de lascívia (VIGARELLO, 1998, p. 36).

### **Imagem 1 – A Violação Feminina em Iconografia do Século XIX**

(Lé Viol, Edgar Degas, Óleo sobre tela, 81.3 × 114.3 cm).



Fonte: <https://www.philamuseum.org/collections/permanent/82556.html?mulR=4384>

Podemos constatar que na lei vigorava a visão moralista, um crime contra a decência, não uma violência contra a mulher, mas contra a honra que era sempre da família, do pátrio, irmão ou marido. Era uma violação da virgindade, algo utilizado em negociações entre as famílias, e, que só tinha importância entre as mulheres brancas, pois essas tinham certo prestígio, denunciando a discriminação de classe, raça e as diferentes hierarquizações entre o gênero.

Dessa forma, na estrutura patriarcal, é destinado à mulher obedecer, ser possuída e governada; seu prazer deve ser cerceado, doutrinado e regulado, assim como sua virgindade. Surgem os mecanismos para validar essa construção social, sendo o mais potente, a linguagem. Os discursos e falas, que afetam e povoam o senso comum, referendam a vivência na esfera das feminilidades na linha da submissão e das masculinidades para a opressão e o poder, cujos conhecimentos, recursos, animais, mulheres, crianças e terras são suas propriedades.

As mulheres, até pouco tempo, eram vistas como objeto de pesquisa, o lugar de pesquisadoras, sujeitas políticas e produtoras de conhecimento é bem recente, em função dos movimentos feministas. No caso dos estudos das mulheres negras, representa ainda mais subversão da lógica científica, acadêmica, política patriarcal e eurocêntrica.

Pretendemos registrar e analisar alguns discursos marcados pela tradição machista e misógina da cultura e da história, sobre os corpos das mulheres negras, que explicam o que chamamos de cultura do estupro, essas afirmações foram coletadas no campo empírico, nos espaços midiáticos, nas redes sociais, nas rodas de mulheres para indagar quais os contornos dessa cultura e em que direção os movimentos de mulheres negras estão tomando para reverter o rumo dessa história, em busca de uma sociedade segura e justa para as mulheres.

Consideramos que as relações de gênero e as relações de poder são inacabadas, variantes, vacilantes e em constante descolamento (OSTERNE, 2007), o intento neste artigo não aponta para uma distopia, que seria a total superação das lutas de poder, mas para a utopia, na qual é possível uma sociedade em que homens e mulheres possam caminhar em pé de igualdade, no que se refere ao domínio dos seus corpos, a penetração em espaços sociais de forma igualitária e justa.

### **Brasil: colonização e estupro**

O Brasil fez parte da rota de dois violentos processos, a colonização ibérica que tinha a missão da colonização e exploração das terras, e a missionária expansão do catolicismo, que almejava catequisar à população indígena. Assim, foi iniciado o projeto de profunda violência cultural do Brasil, como assinala Nascimento

Sendo, “a religião cristã dos colonizadores, além de profundamente arraigada como crença superior e verdadeira, era também a do vencedor, e como tal, impositiva” (MARTIN e ASÓN, 2001, p.36), dessa forma, os processos de evangelização significaram a negação das identidades indígenas e de seu *modus credendi*. Documentos oficiais apresentavam suas práticas como selvageria e os mesmos como preguiçosos, estúpidos, bêbados. Juntamente com a tentativa de justificação da escravidão de povos africanos e o usufruto dela (escravidão) pela igreja, através de ações legitimadoras do projeto colonizador aliado a um discurso universalista e doutrinário, portanto, totalizante [...] (NASCIMENTO, 2017, p. 27).

De um lado, a missão era defender e garantir os interesses do estado e noutra a igreja, com a imposição de dogmas e fé. Esses dois objetivos mediaram os propósitos e ações dos primeiros estrangeiros que aqui estabeleceram estadia. No desenrolar do processo, a Igreja católica se desenvolve sobre o poderio do rei, subserviente aos senhores de engenho e aos seus interesses (VAINFAS, 2014).

Principiava a ideia de salvar as almas, mas, estreou e prevaleceu à aculturação em massa, atrelada a demonização das culturas, da nudez dos corpos (visão que perdura nas sociedades com influência cristã), associação dos/as indígenas à selvageria, ataques a sua fé e devoção. Afirma Vainfas “predominaram, sem dúvida, a detração, a hostilização dos costumes, a má vontade” (VAINFAS, 2014, p. 45) concepção bem presente nas missões jesuítas, por exemplo. Sendo imposto as/aos índias/os o castigo, a punição, para reeducar e socializar dentro dos princípios cristãos, pois os povos indígenas eram vistos como bárbaros e feras que precisavam de salvação.

Atrelado à diluição das crenças, invasão das terras, esteve presente a invasão dos corpos - o estupro das indígenas, romanceado por diversos historiadores, poetas e escritores, como fruto da sensualidade das índias e de um suposto amor inter-racial. Essa descrição romanceia a violação das meninas e mulheres indígenas, camufla as mortes e suicídios decorrentes dessa violência. Nessa época, havia a indicação de que se homens brancos com sífilis e outras doenças tivessem relações com índias e negras virgens ficariam curados, assim, ocorriam alguns estupros de meninas ainda na pré-puberdade.

Até os dias atuais, a cada três mulheres indígenas, uma sofre estupro, segundo o Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2015. Nesse documento, há o registro do estupro coletivo de uma jovem Guarani e Kaiowá por doze pistoleiros. Os abusos sexuais de crianças, jovens e mulheres às vezes ocorrem por pessoas da mesma aldeia, parentes, como podemos constatar no caso registrado no relatório.

O pai, não indígena, foi acusado de estuprar as cinco filhas. Os abusos aconteciam na casa onde ele morava com as meninas e outros três filhos, após se separar da esposa. A mãe, que é indígena, fez a queixa, pois desconfiou do comportamento de uma das meninas. Os exames comprovaram os abusos, e o acusado confessou. Ele ainda foi preso por porte ilegal de armas ao ser abordado com três espingardas calibre 12 e catorze munições. A polícia suspeita que o agricultor tenha dado um medicamento abortivo à adolescente de 14 anos. As crianças voltaram para a guarda da mãe e o pai está preso (CIMI, 2015, p. 117).

O contexto da população indígena no Brasil é bastante complexo, a crueldade em forma de abandono, exploração, segregação, violência e extermínio ainda prevalecem até hoje. No caso das mulheres indígenas, há o agravante da violência sexual associada à coisificação do corpo feminino, uma vez que, esse corpo é visto como objeto. Isso domina e tem acompanhado práticas políticas e culturais, reafirmando a negação dos direitos das mulheres.

O período escravagista, no Brasil, é um marco sombrio de uma cultura que também desumanizou os corpos femininos, associando a cor da pele à condição de propriedade, de objeto sexual, animal, e meio de ganho para o homem branco, senhor do engenho. As narrativas históricas apresentam os contornos e desdobramento dessa visão na vida das mulheres negras. Embora, alguns discursos tentaram suavizar os fatos, a tão clamada miscigenação brasileira nasce do estupro de mulheres indígenas e negras.

Revisitar a história colabora para entendermos a tradição do que atualmente nomeamos como cultura do estupro no Brasil. Vale destacar que as mesmas razões que justificaram o abuso de mulheres no período da exploração das terras e da população que aqui já existia e ao longo da escravidão (período chamado de colonização) perduram na contemporaneidade. Para a sociedade colonial, a mulher não era confiável, desse modo, o sistema de punição cercou de cuidados as denúncias de estupro, expondo as mulheres à humilhação pública na tentativa de comprovação do ato. O castigo para tal crime variava de acordo com os diferentes tipos de mulher, chegando ao limite de não caracterizar crime forçar mulheres solteiras (sem proteção de família ou marido) ao sexo (PIMENTEL, 2007).

O direito penal na colônia era caracterizado pelo tratamento diferenciado dos sujeitos envolvidos de acordo com seu segmento social, sua raça e seu gênero. Chegava-se ao



extremo de determinado ato ser crime para alguns e não para outros com uma posição mais importante, revelando um caráter de impunidade para hierarquias superiores (CARVALHO FILHO, 2004; CHAVES; SANCHEZ, 2009).

*As Ordenações Filipinas* trouxeram privilégios para

[...] os fidalgos, cavaleiros, desembargadores, burocratas e pessoas de alto nível, excluídas das chamadas “penas vis”, como o açoitamento em público, em antinomia a uma total imposição do “Direito Penal do Terror” aos hereges, apóstatas, feiticeiros, benzedeiros e uma infinidade de “pessoas perigosas” à integridade política e religiosa do Reino, além dos escravos, que eram vítimas de reprimendas ainda mais violentas. As sanções iam do *suplício à morte*, do *banimento à tortura*, da *privação da liberdade à mutilação*, todas executadas com rigores demasiados até para a época, tais como a marcação com ferro em brasa e os açoites (CHAVES; SANCHEZ, 2009, p. 7).

Neste sentido, as penas variavam enormemente, de uma rigidez cruel, com os segmentos de menor importância, a castigos mais brandos, para os privilegiados. Quanto mais importante o criminoso, maior a possibilidade de impunidade; por outro lado, quanto mais importante à vítima, maior o risco da pena a ser aplicada ao criminoso (FALCONI, 2002).

Durante a escravidão no país, meninas e mulheres negras eram estupradas pelos senhores e seus filhos, pelos feitores ou outros homens que pagassem pelo uso dos seus corpos (CHIAVENATO, 1999). O sentimento que imperava era que elas estavam ali para isso, eram peças, objetos, sem alma, para serem usadas no trabalhar pesado, serem usadas sexualmente e procriarem, aumentando assim o número de escravizados/as para seus donos.

De acordo com Sueli Carneiro Jacoel (2011) o “mito da fragilidade feminina” e da feminilidade atribuída às brancas, era negado às negras, nem frágil, nem recatada, não precisavam de proteção e não tinham honra. Aos seus corpos era atribuída lascívia, uma sensualidade demoníaca que despertava o desejo dos homens e a fúria das mulheres brancas, que inúmeras vezes mandavam torturar até a morte as negras que eram usadas pelos senhores de engenho. Vejamos a concepção que impera desse período e ainda não foi superada

Uma subjetividade de mulher escravizada e senhor violentador impregna e se repete em relações eróticas contemporâneas. Tais costumes repetidos vêm movimentando um ethos na cultura cotidiana, onde a mentalidade masculina domina práticas sexuais como um mero alívio da carne. [...] A violência sexual, presente no cotidiano de muitas mulheres brasileiras, é um traço desta herança, onde os varões vivem de forma livre a expressão de sua vontade e alimentam o imaginário social [...] (CARNEIRO, 2000, p.37)

Esse imaginário hostil sobre os corpos das mulheres negras, fruto do racismo, encontra ressonância na cultura patriarcal que justificou a exploração masculina, o estupro das mulheres negras durante a escravidão, produzindo diversas iconografias do corpo feminino negro, entre elas a de que mulheres negras são altamente dotadas para o sexo, numa encarnação perfeita do erotismo primitivo e sem freios, destarte a imagem simbólica de só um corpo, sem mente (CARNEIRO, 2000 p.38). Essa imagem foi incorporada em diversos



formatos: piadas, estereótipos, músicas, assédios, também num corpo preterido para o casamento, inclusive como sinônimo da outra<sup>25</sup>, da puta: “tava com tuas negas?”.

A violência de gênero e raça decorrente de sistemas opressores perpassa a linguagem, materializada em dados, reflexo do racismo e da misoginia que estruturam as desigualdades atingindo a população a feminina e negras que vivem e lutam diante de um somatório de vulnerabilidades.

Não apenas a pobreza, mas também a violação da dignidade sexual, como destaca Sueli Carneiro Jacoel (2011) a violência sexual, desde a colonização até os dias atuais, comparece como instrumento da crueldade racista e patriarcal, que ao atingir o corpo feminino negro, busca afirmar a coisificação da mulher negra. Pela assertiva de Sueli Carneiro Jacoel (2011) “Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades”, identificamos na cultura do estupro um alicerce para a opressão sobre as mulheres, principalmente, das mulheres pretas e pobres.

Diante destas informações somos convocadas/os a questionar e transformar essa cultura por meio de uma educação não sexista e antirracista. As mulheres negras vêm construindo estratégias para o enfrentamento ao racismo e a cultura do estupro, desde o período colonial até os dias atuais, como portadoras de axé, organizando espaços de fortalecimentos da negritude, nos Terreiros e nas Irmandades, seja na academia, seja em movimentos de redes e articulações.

O fato de o termo ser recente não significa que não existia a ação, a dor, a indignação de pessoas da época. Em todas as épocas, existem pessoas que não têm consciência das atrocidades realizadas em seu tempo, como também há outros/as que têm desenvolvidos sentimentos de indignação perante a crueldade humana, naquela época existiam agentes que lutavam pela libertação das mulheres e negros desse regime de desumanização.

Atualmente, também temos elementos de humanização e de desumanização, hoje temos o contexto dos direitos humanos que inspiram e promulgam a integridade humana de todas as pessoas, do mesmo modo, também temos outros(as) que contestam se deve existir direito para todos(as). A cultura do estupro passa por essa estratificação e embate. Antes de analisarmos alguns relatos e comentários que buscam justificar o estupro de meninas e mulheres, responsabilizando as vítimas, precisamos conceituar o termo cultura do estupro.

---

<sup>25</sup> O termo “outra” serve para definir a mulher que perde a importância como pessoa, porque cometeu o crime de “roubar” o homem de alguma mulher, sua presença em uma relação, no mínimo triangular, resulta na destruição da família. Essa visão de difícil superação serve para hierarquizar, principalmente, as experiências femininas e as formas de relações presentes em uma sociedade imersa na hipocrisia. Quando a sociedade julga e aponta uma mulher como a “outra”, ela sustenta a ideia de que há mulheres decentes, com valor, “do lar, recatada”, enquanto, existem “outras”, que são as indecentes, sem honra, sem moral; aquelas que podem ser apontadas, segregadas, ridicularizadas, inúmeras vezes agredidas. Ao associar essa mulher ao termo “tua nega” a sociedade resgata a desvalorização que incide sobre a mulher negra, aquela que é sinônimo de vadia. Para problematizar, será que temos o direito de apontar à “outra”? Quem é a outra mulher? De quem é a responsabilidade, da mulher que não foi suficientemente “boa” para “segurar” a relação? Pertence a mulher o direito de ser essa “outra”? Nessa relação, quem é esse homem? Existe um termo equivalente para o homem que mantém uma relação com uma mulher comprometida? Esse termo destitui o homem do status social? Isso também se repete nas relações homossexuais e bissexuais, demarca os contornos de uma sociedade regida pelo patriarcado e pela heteronormatividade.

## Cultura do estupro: um mal em convivência e conveniência social

Os índices de violência e assassinato de mulheres no país, dados de inúmeras pesquisas e estudos revelam que a cultura da violência contra as mulheres é presente e sistematizada, identificável em todas as instituições sociais no Brasil. As mulheres são estupradas em seus lares, bares, escolas, instituições religiosas, hospitais, nos espaços mais improváveis, aqueles que se destinam ao cuidar, educar, louvar. Assim também, acontecem em locais destinados ao sexo consentido, como motéis e os chamados “baixo meretrícios”, esquinas de ponto, pelo fato de serem mulheres e existirem estupradores, que são autores e únicos responsáveis pelo crime sexual.

Trata-se de algo que convive em nossa sociedade sem plena reprovação, uma violência que, para algumas pessoas, é conveniente, justificável em função da conduta, circunstância em que a mulher, vítima da violência, estava ou se colocou, isso é o mesmo que afirmar que há corpos convenientes para serem estuprados.

Portanto, uma violência que convive protegida e assegurada pela grassa e pela graça, na tentativa de disfarçar a violência e o desrespeito, presente em nossa cultura misógina e machista por meio do jocoso. Na linguagem, nas piadas e nas “brincadeiras”, é possível e plausível a violência contra as mulheres. Até pouco tempo, a exposição de mulheres na mídia, em programas chamados humorísticos, nas músicas não provocava indignação e muito menos comentários de reprovação.

Com os movimentos de mulheres feministas, negras, dos estudos de gênero e sexualidade, esse cenário começou a mudar. Embora a mentalidade ainda esteja congelada na autorização para continuar expondo/oprimindo as mulheres, a diferença agora é a repercussão da violência retornando para os agressores. Um exemplo disso é o vídeo do grupo de brasileiros<sup>26</sup>, que foi divulgado nas redes sociais, constrangendo e agredindo uma russa, reduzindo sua existência à genitália que, na visão deles, poderia ser apontada, descrita, divulgada em prol da sua alegria em expor e ridicularizar uma mulher. O fato despertou a indignação das mulheres em rede nacional e internacional. Houve muitos posicionamentos contrários à atitude semelhante à desse grupo de homens, e justamente em função da repercussão, que vêm provocando respostas legais e consequências na vida desses agressores.

Com o advento das redes sociais, crimes contra as mulheres não passam mais de forma desinteressada e/ou aceita. Provocam debates, repúdios e questionamentos. Esse efeito tem provocado ações legais/criminais, além de outras consequências em diversas áreas, como nas mídias, na educação, no código penal, como a aprovação da lei que tipifica a importunação sexual<sup>27</sup>. A publicidade negativa diante do fato que, até então, é corriqueiro na nossa cultura, produz mudanças que, embora sejam lentas, promovem o repensar da cultura.

---

<sup>26</sup> O Ministério Público Federal instaurou investigação do caso. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2018/06/itamaraty-espera-denuncia-sobre-brasileiros-que-insultaram-russa-em-video.shtml>> e <https://www.poder360.com.br/justica/mpf-investigara-brasileiros-que-assediaram-mulher-na-russia-e-fizeram-video/>. Acesso em: 26/06/2018.

<sup>27</sup> **LEI Nº 13.718, de 24 de setembro DE 2018** - 1o Esta Lei tipifica os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, torna pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelece causas de aumento de pena para esses crimes e define como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo. Disponível:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm)> Acesso em 02/10/2018.

Se não refletirmos sobre os processos históricos da cultura do estupro no Brasil, como vamos entender dizeres do tipo: Raimunda feia de cara, boa de b...? Como explicar 33 homens estuprarem uma adolescente<sup>28</sup> de 16 anos em uma comunidade no Rio de Janeiro em 2016? Esse acontecimento chocou grande parcela da sociedade brasileira e provocou um intenso debate em torno da cultura do estupro no Brasil. Outra parte da população se posicionou contrário à defesa da adolescente em situação de violência, justificando a atitude em função do comportamento da vítima e as circunstâncias em que ocorreu o fato, responsabilizando, unicamente, a adolescente. Algumas mensagens expostas, movimentos e protestos nas redes sociais, apresentam atitudes habituais diante da vítima de estupro, a ocorrência de se indagar o estilo de vida dessas mulheres, em contrapartida nunca se questiona quem é ou qual o estilo de vida do estuprador.

O que queremos dizer quando nos referimos à cultura do estupro? Trata-se de uma violência presente em diversas culturas, corrente em diferentes tempos, espaços geográficos e econômicos que atinge homens e mulheres, caracterizada pela violência, via violação sexual, com ou sem penetração. No caso do estupro de homens, algo de menor notificação em função da omissão das vítimas, porém na raiz das razões que levaram ao fato, tem, na maioria dos casos, relação com as questões de gênero. Os dados estatísticos que contabilizam o estupro de mulheres, crianças e adolescentes no Brasil são assustadores e há subnotificação.

O estupro coletivo<sup>29</sup> dobrou em cinco anos, segundo reportagem da *Folha de São Paulo* (20/08/2017), os registros dos hospitais apontam que, em 2011, foram registrados 1.570 estupros já em 2016, houveram 3.526 casos notificados, os números devem ser bem maiores, pois muitas mulheres não registram a violência. O aumento também reflete a obrigatoriedade dos serviços públicos e privados de saúde de fazer o registro dos casos e também as mulheres em situação de vítima estar sendo encorajadas a denunciar.

Souza (2017) faz colocações importantes em relação à cultura do estupro: “como algo tão recriminado publicamente pode, ao mesmo tempo, ser uma prática privada, e, às vezes, até mesmo pública tão comum” (SOUZA, 2017, p.10) e receber pouca atenção, ser superficialmente debatido? Precisamos refletir sobre a construção “dos meios nos quais esses cenários são instalados” (SOUZA, 2017, p.10). [Quebra da Disposição de Texto] Esse silêncio representa a dificuldade da sociedade e do poder público de dialogar sobre as questões de gênero e sexualidade. Nossa cultura impõe um silenciamento das questões relativas ao corpo, ao sexo, a o prazer (principalmente das mulheres), dos papéis e relações de gênero. Em paralelo, violenta, viola o corpo e a integridade de meninas, jovens e mulheres, torturam e matam o feminino. Essa violência incide com maior frequência na negritude. Todo esse cenário de dor e opressão fala de sistemas estruturantes que promovem uma educação patriarcal, racista e opressiva em favor da manutenção da vida, privilégios e direitos dos

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/adolescente-diz-a-policia-ter-sido-dopada-e-estuprada-por-33-homens-03062016>.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1911346-pais-registra-10-estupros-coletivos-por-dia-notificacoes-dobram-em-5-anos.shtml>.

homens. Não falar sobre estupro não protege as mulheres, assegura os mecanismos dessa cultura que convive e tem amplo espaço para produzir vítimas.

Embora todas as mulheres estejam na condição de vulnerabilidade na cultura do estupro, as mulheres e jovens negras são as mais frequentes vítimas. Como já falamos isso é resultado do racismo, que torna objeto e hipersexualiza o corpo das mulheres negras.

A antropóloga Débora de Diniz denomina o estupro coletivo como um “crime de bando” e Daniel Cerqueira, pesquisador do IPEA diz ser “a festa do machismo, que coloca a mulher como objeto, o interesse não é o ato sexual, mas sim ostentar o controle sobre o corpo da mulher” na Folha de São Paulo (2017). Esse conceito aponta para uma questão muito recorrente na condenação das vítimas, acusam a mulher por apresentar em algum momento interesse no ato sexual.

Esses dados têm sido atualizados e demonstrado que estamos muito longe de destruir essa cultura

O Atlas da Violência 2018, desenvolvido pelo IPEA, indica que dos 22.918 casos de estupro apurados em 2016, 10,3% das vítimas tinham alguma deficiência. Desse total, 31,1% tinham deficiência mental e 29,6% possuíam transtorno mental. Outro dado chocante é que, entre os casos de estupro coletivo, 12,2% são contra vítimas que têm algum tipo de deficiência. No Brasil, o estupro é historicamente pouco notificado às autoridades. O Atlas usa como base os números de órgãos de saúde, e calcula que o número real de estupros no Brasil gire entre 300 a 500 mil casos ao ano. A dificuldade para acompanhar o caso tende a aumentar quando a vítima possui algum tipo de deficiência (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, 2018).

Muitos comentários, nas redes sociais e em espaços de debate, apresentam esse teor, tipo: “ela quis dar!”, “o que ela foi fazer no apartamento do cara?”, “saiu com aquela saia...”, isso reflete que ela foi vítima porque teve desejo, quis se insinuar, tinha interesse em transar com o agressor, tem relação íntima com ele. A dificuldade reside na diferenciação do ato sexual consentido e a recusa. Tira da mulher o direito à negação em concretizar o ato a qualquer tempo.

Outra forma dessa violência física é o estupro corretivo<sup>30</sup> que se caracteriza como aquele imposto às mulheres lésbicas e bissexuais para correção de sua orientação sexual. Vale salientar que essa prática é uma constante para as mulheres lésbicas, é silenciada e, por vezes, são os pais, irmãos e parentes que a cometem. O estupro corretivo também se dá no campo do simbólico nos gracejos e gestos, negação do ser e dos afetos familiares.

## **Algumas estratégias dos movimentos de mulheres de enfrentamento à cultura do estupro**

Organizadas presencialmente ou nas redes sociais, em articulações, agrupamentos, grupos, comitês, comissões, fóruns, associações, numa multiplicidade de formas, o feminismo e

---

<sup>30</sup> O Projeto de Lei 5452/16, do Senado, tipifica o crime de divulgação de cenas de estupro e aumenta a pena para estupro coletivo, fazendo alusão ao estupro “corretivo” como aquele praticado para controlar o comportamento social ou sexual da vítima. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/554266-CAMARA-APROVA-PENAS-MAIORES-PARA-ESTUPRO-E-TIPIFICA-CRIME-DE-IMPORTUNACAO-SEXUAL.html> Acesso em: 05 de jul. 2018.

os movimentos de mulheres no Brasil e no mundo têm, sistematicamente, se envolvido e envolvido a população no debate sobre a cultura da violência doméstica e do estupro.

Desde os anos 70, ao proferir que o privado é público e é político, as mulheres vêm dando visibilidade à violência e aos assassinatos de mulheres, lutando e conquistando políticas públicas de enfrentamento à violência, uma luta marcada pela estrutura racista e de classe, seja em legislações, como em serviços de acolhimento e atendimento aos casos de interrupção às gravidezes provenientes de estupro, inclusive denunciando projetos abusivos apresentados por setores conservadores no legislativo brasileiro que vão de encontro a esse direito.

Um exemplo dessa onda conservadora é o Projeto de Lei nº 478/2007, o chamado Estatuto do Nascituro que, caso seja aprovado, derruba qualquer direito de as mulheres decidirem pela interrupção da gravidez, mesmo em caso de risco de vida da mulher, anomalia grave (como anencefalia) e estupros. O referido projeto também prevê uma bolsa para as mulheres, vítimas de estupro, criarem filhos provenientes desse ato hediondo, e que só será viável caso venha a denunciar o estupro, por isso ser conhecida como “Bolsa Estupro”.

Algumas vezes a justiça é acionada, no caso as propagandas de cervejas têm operado nessa lógica dos corpos femininos e femininos negros como objeto de consumo e escárnio (caso Devassa<sup>31</sup>, por ex.).

Notadamente a herança perversa do racismo persiste e marca os corpos negros:

Ainda que hoje a mulher negra encontre outras condições de vida não é fácil livrar-se desse lugar, principalmente no que se refere à sexualidade. Mesmo que aparentemente mais assimilados na cultura brasileira, o negro, em particular a mulher negra, se vê aprisionada em alguns lugares: a sambista, a mulata, a doméstica, herança desse passado histórico (NOGUEIRA, p. 44, 1999).

Mulheres em movimento e fortalecidas pelo feminismo também têm posto em xeque figuras notórias do cinema, da música, da política por assédios e estupros. Campanhas nas redes sociais como a *hashtag* “meu primeiro assédio”<sup>32</sup>, na rede social Twitter, em 2015, trouxeram à tona centenas de depoimentos assustadores sobre a relação cotidiana das mulheres com esses abusos, assédios e estupros. Notas, depoimentos e declarações públicas, como também pesquisas acadêmicas, sobre a temática têm sido uma constante nas formas de discutir e combater essa grassa, que não tem graça nenhuma, é crime e deve ser enfrentada em todos os níveis e setores da sociedade.

A realização de atos públicos, audiências, vigílias, pressão no legislativo e em grandes marchas são muito frequentes. Mulheres jovens feministas têm, anualmente, realizado uma marcha intitulada Marcha das “Vadias” e seu foco é a luta contra a cultura do estupro. O termo é alusão à forma como as mulheres são chamadas por ousarem ser livres no pensar, vestir e viver sua sexualidade: “Se ser livre é ser vadia, somos todas vadias”, um dos lemas. Nesse sentido, afirma Gouveia

<sup>31</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2013/10/justica-abre-processo-contradevassa-por-propaganda-abusiva.html>

<sup>32</sup> #meuprimeiroassédio foi uma campanha que nasceu a partir de comentários masculinos em relação a uma garota de 12 anos do Master Chef versão infantil do Brasil. O dia em que relatos do primeiro assédio tomaram conta do Twitter. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/22/politica/1445529917\\_555272.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/22/politica/1445529917_555272.html). Acesso em: 19 jul. 2018

Superar e transgredir são verbos essenciais para romper com os equívocos de perspectivas ultrapassadas e compreender os enredos e ideações em torno da sexualidade, descumprindo as normatizações hegemônicas, que têm provocado sofrimentos a uma parte da humanidade. A transgressão é aprovada pelos movimentos de mulheres, em várias esferas (GOUVEIA, 2017, p.88).

Portanto, a transgressão assume uma dimensão política em defesa dos direitos humanos negados às mulheres, direitos básicos e invioláveis como a integridade física, o direito à vida e à sexualidade, o direito sobre seus corpos. Enquanto grande parte da sociedade virar as costas diante da cultura do estupro, não haverá lugar seguro para as meninas, jovens e mulheres.

## Considerações finais

Neste artigo, nosso desejo foi refletir sobre os corpos femininos negros, bem como, chamar atenção daqueles classificados pela sociedade de abjetos, objetivados, desqualificados, não recomendado, como diz a canção<sup>33</sup>, fora das normas como transexuais, travestis, prostitutas e negros, tendo em vista que:

O corpo funciona como marca dos valores sociais e nele a sociedade fixa seus sentidos e valores. Socialmente o corpo é um signo, e como diz Rodrigues: “A utilidade do corpo como sistema de expressão não tem limites”. Pensar o corpo negro a partir dessa definição de corpo implica necessariamente em pensar o lugar do negro em nossa sociedade; para tanto, recorro a um artigo de Schwarcz, “Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil” (NOGUEIRA, 1999, p.41).

Quando alguém tenta justificar que uma prostituta ou uma travesti foi estuprada porque tem essa vida, é como se estivesse dizendo que há corpos que servem para serem abusados, violados, martirizados. Essa atitude retrata a punição ao desejo que essa mulher revela e não dissimular ou a desobediência às regras para os papéis de gênero.

Sabemos, a despeito das repressões e hipocrisias, que há diferentes formas e espaços para viver o prazer entre homens e mulheres, seja, entre pares homossexuais, em grupo, e mesmo em ambientes que vão desde uma simples casa, a recintos como aqueles dedicados a swing, as saunas, os motéis e os prostíbulos etc. Contudo, nenhum desses espaços ou formatos representa autorização para violação do corpo da mulher. Os jogos sexuais tais como insinuações, sadomasoquismo, sexo tântrico, voyeurismo, fantasias eróticas, tantos outros, não são circunstâncias autorizantes para o estupro. Todas essas situações e locais são regidos por uma questão básica: a autorização dos envolvidos a partir de negociação, acordos, desejos e responsabilidades.

Fazemos aqui um apêndice, cientes que nestes espaços destinados ao sexo fora das convenções [família - monogamia - reprodução] as relações, também, estão marcadas pelo patriarcado e as disputas de poder, porém há algo que diferencia o sexo do estupro neste lugar – o consentimento, a autorização. Portanto, quando uma mulher sofre violência

---

<sup>33</sup> Música de Caio Prado – Não recomendado – 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=aq5yOS\\_XtNU](https://www.youtube.com/watch?v=aq5yOS_XtNU)  
Acesso em: 2 jul. 2018.



sexual nestes lugares, ou em qualquer outro, não é em função do lugar ou da roupa, mas da misoginia, da crueldade do macho.

Portanto, a questão do estupro reside exatamente na visão do agressor sobre a forma de olhar e perceber seus limites e os espaços que as mulheres ocupam no nosso sistema. Justamente, por isso, a castração química não altera a cultura que promove o estupro. A escolha por essa solução reflete, principalmente, a desconsideração dos mecanismos patriarcais que regulam as relações de gênero, prescrevem diversas violências contra o feminino, promove a cultura do estupro e culminam no feminicídio.

A desconstrução da cultura do estupro requer um encadeamento de ações. Diz respeito ao âmbito educacional, representando a principal ação de prevenção, em diferentes espaços sociais. A Educação em Sexualidade, que envolve o respeito ao corpo, como matriz da sexualidade, as relações e justiça de gênero, a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, o respeito à diversidade sexual, são gramáticas importantes na **formação humana** para construção de uma sociedade não sexista, antirracista e não LGBTFÓBICA. A prevenção também vem pela via da garantia de dos direitos as mulheres, na forma de políticas públicas de qualidade e para equidade de gênero.

As outras ações estão relacionadas à assistência e ao campo jurídico, diante do crime já consumado. Deve atuar em duas frentes, uma no atendendo as vítimas, sobreviventes, a família (filhos/as e cônjuges), envolvem aspectos da assistência médica, na prevenção de doenças IST/AIDS, psicossociais no acolhimento e jurídicos na proteção para denúncia e garantia da punição do/s estuprador/es. Em outra direção, são as ações voltadas para os estupradores, promover processos educativos para repensando à cultura, ação punitiva prevista na lei<sup>34</sup>, pois é um crime hediondo prevista no código penal brasileiro, atendimento psicológico que leve a reflexão diante do ato, a responsabilização e a socialização, pois mudar é um direito humano e outra masculinidade é possível.

Vale ratificar que não é um processo químico que produz o estupro, não é um pênis que estupra, até porque os registros mostram que as mulheres cisgêneras, as transexuais e as travestis são estupradas com o dedo, pau, garrafas, cano de ferro, objetos fálicos. Como falou Cerqueira, o que impulsiona os homens que estupram não é desejo, não é puramente a busca pelo prazer, que pode ser realizado de diferentes formas, mas a opressão, o uso abusivo do corpo das mulheres.

O caminho que precisa ser adotado para superar a cultura do estupro é pela via do debate que repensa hábitos cotidianos, a cultura oral, as piadas e conteúdos midiáticos que desrespeitam o gênero feminino, pela educação de meninas e meninos, homens e mulheres e não binários em torno do machismo e racismo que produzem discursos opressores, que negam as identidades e os direitos humanos. Em outras palavras, é preciso deseducar a sociedade da misoginia traduzida no ódio à liberdade e a vida das mulheres, combater o racismo, que vê o corpo negro como objeto e abjeto.

---

<sup>34</sup> É notório na sociedade que há ações punitivas nos presídios brasileiros para estupradores. Essa prática revela também a cultura do estupro, a lógica que prevalece subjacente a essa prática é a vingança na forma da desonra. Nessa trama, um macho subjuga outro, colocando-o na posição de mulher (mulherzinha). Isso não justiça, é um crime. É violação da integridade sexual, além disso, reforça o lugar de poder para aquele que detém o falo e faz dele arma e opressão.



## REFERÊNCIAS

Agência Patrícia Galvão. **Violência sexual contra deficientes atinge 10% do total dos casos de estupro**. 18 de junho de 2018. Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/noticias-violencia/violencia-sexual-contra-deficientes-atinge-10-do-total-de-casos-de-estupro/>. Acesso em: 1º de jul. 2018.

CÂMARA NOTÍCIAS. PL 5452/16. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/554266-CAMARA-APROVA-PENAS-MAIORES-PARA-ESTUPRO-E-TIPIFICA-CRIME-DE-IMPORTUNACAO-SEXUAL.html>. Acesso em: 05/06/ 2018.

CARNEIRO, Fernanda. **Nossos passos vêm de longe**. In: Werneck, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn. (Orgs). O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro, Edição Pallas, Criola, 2000, (p.22-41).

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. Impunidade no Brasil – Colônia e Império. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n.51, maio/ago., 2004.

CHAVES, Leandro Santos; SANCHEZ, Cláudio José Palma. **A Evolução Histórica do Direito Penal Positivado no Brasil**. ETIC - Encontro de Iniciação Científica - ISSN vol. 5, n. 5, 2009.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo, Editora Moderna, 1999.

EL PAÍS BRASIL. 22 de outubro de 2015. **O dia em que relatos do primeiro assédio tomaram conta do Twitter**, Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/22/politica/1445529917\\_555272.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/22/politica/1445529917_555272.html). Acesso em: 1º jul. 2018.

FALCONI, Romeu. **Lineamentos de direito penal**. São Paulo: Ícone, 2002.

GOUVEIA, Regina Bezerra de. **Religião e sexualidade: interfaces da intolerância religiosa na educação para a diversidade sexual na Rede Municipal de ensino do Recife / 2017**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

JACOEL, Sueli Carneiro. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acesso: 12/11/2019.

NASCIMENTO, Maria Cristina. **Políticas públicas com axé: religiões afro-brasileiras e a promoção da igualdade racial (demandas para a educação do Recife)**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

NOGUEIRA, Isildinha B. **O corpo da mulher negra**. Pulsional Revista de Psicanálise, ano XIII, no 135, 40-45.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **Violência nas relações de gênero e cidadania feminina**. Fortaleza: Ed. da UECE, 2007. 300p.

PIMENTEL, Helen Uchoa. A ambigüidade da moral colonial: casamento, sexualidade, normas e transgressões. **Univ. FACE**, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 29-63, jan./dez. 2007.

CIMI. **RELATÓRIO Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2015**. RANGEL, Lúcia Helena (Coord.) Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Conferência Nacional dos

Bispos do Brasil (CNBB) ISSN 1984-7645. Disponível em: <[https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contr-povos-indigenas\\_2015-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contr-povos-indigenas_2015-Cimi.pdf)> Acesso: 11.11.2019.

SOUZA, Renata Floriano. **Cultura do estupro**: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. Estudos Feministas, Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril/2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/1806-9584-ref-25-01-00009.pdf>. Acesso: Acesso: 11.11.2019.

VAINFAS. Ronaldo. Trópicos dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiras, 2014. 448p.

VIGARELLO, Georges. **História do Estupro**: Violência Sexual nos Séculos XVI – XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

## Capítulo VI

# Educação em Direitos Humanos Como Abertura à Subjetividade Feminina Ética e Resistente a Biopolítica

Sidcléia da Silva Santos

## INTRODUÇÃO

A pesquisa versa sobre a educação em Direitos Humanos como possibilidade de criação de nova subjetividade social feminina, por meio do cuidado de si e resistente aos paradigmas hegemônicos biopolíticos. Inserido dentro desta nova estratégia de poder, o sujeito feminino se torna um dos alvos das novas técnicas de normalização no final do século XVIII e início do XIX, período no qual aumenta a preocupação com seu corpo e saúde, ao mesmo tempo em que se constrói socialmente a figura da mulher, tomada a partir de um discurso que ressalta sua condição de gênero inferiorizado, subordinado e construído culturalmente.

A realização desse estudo está respaldada pela expansividade, porém, dos movimentos sociais, sobretudo os feministas, que se contrapõem aos processos de produção e governamento das nossas subjetividades de gênero e sexualidade relacionadas, de certa forma, aos dispositivos biopolíticos estratégicos. De modo que, essa tática de atuação ocorre em todos os contextos e instituições sociais, tais como as educacionais. Apesar dos direitos conquistados recentemente na história do país e dos instrumentos judiciais para exigí-los, existe uma lacuna entre o discurso e a prática que dificulta a efetivação desses direitos, os quais interagimos em sua constituição.

Os primeiros estudos sobre gênero denunciavam a situação de opressão, violência e desigualdade vivenciada pelas mulheres. Judith Butler (2003) e Michel Foucault (2009) foram os principais teóricos que influenciaram a emergência do movimento feminista que se inicia no Brasil a partir de 1980, assim como, passa agregar estudos sobre homossexualidade e LGBT. A luta pelos direitos das mulheres significa, também, questionar o sentido do ser mulher para a sociedade. Grande parte das teorias existentes manifestam precisamente “verdades” que estão à disposição da manutenção do *status quo*. Elas transformam as construções discursivas em fatos naturalizados pela sociedade e cultura, como por exemplo: o corpo, sexo, as diferenças entre mulher e homem etc.

Acreditamos, contudo, que novos regimes de verdades, cuidado e vínculo afetivo de experiências são produzidos em espaços e ações educacionais, em que os Direitos Humanos provocam um constante desafio, no sentido de não serem entendidos de forma naturalizada, como lei e essência universal do homem e mulher. Mas, por meio de outras construções e novas práticas, garantir e afirmá-los como diferentes modos de sensibilidade, viver, existir, pensar, perceber, sentir; enfim, diferentes jeitos de estar e existir no mundo. Logo, este estudo aponta para a criação de novas estratégias formativas voltadas à subjetivação de sujeitos autênticos. Nesse sentido, a subjetividade é compreendida pela maneira como a pessoa faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade.

De certa maneira, trata-se da relação de cuidado que se estabelece consigo, ao ponto de configurar uma resistência política e sendo capaz de gerar e dar nascimento a formas livres de vida e comunidade, por meio de relações intersubjetivas cheias de afeto e intensidade, apreendendo os direitos humanos como potência vinculada às lutas e as conquistas da sociedade, experiências transformadoras, ações corajosas que se estendem à estética da existência e ao potencial de resignificação dos modelos identitários produzidos socialmente. Logo, é imprescindível resignificar os Direitos Humanos enquanto concepção ética, elemento insurgente e reivindicativo. O direito como conquista datada historicamente e o humano como permanente criação de si e de modos de viver.

Assim, para nortear este trabalho, nos empenhamos em responder a seguinte pergunta: como a educação em Direitos Humanos abre condição de possibilidade para uma subjetividade feminina ética e resistente aos processos de controle biopolíticos? Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa consiste em contribuir com o debate ético sobre a educação dos direitos humanos e a constituição de subjetividades femininas autênticas. Os objetivos específicos são: problematizar os direitos humanos a partir das experiências em sociedade, na imanência das práticas e das lutas no tempo histórico que a humanidade vai definindo e construindo. Compreender a subjetividade feminina como formação do sujeito ético, condução de uma vida bela e criação de relações variáveis e multiformes, tal qual, um potencial ético-transgressivo das formas impostas de subjetividade.

## Procedimentos Metodológicos

A modalidade de pesquisa é qualitativa e privilegia o aporte metodológico *problematização de nossas experiências de pensamento*, uma contribuição dos trabalhos tardios do Michel Foucault.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.). (FOUCAULT, 2010, p. 242)

Nesse sentido, a problematização analisa como nos apropriamos das experiências que nos constituem em meio aos pensamentos. Logo, são os usos que fazemos de palavras e coisas que constituem e modificam as relações sociais que estabelecemos conosco, com os outros e com o próprio mundo. Esse modelo de pesquisa se distancia dos modelos clássicos que almejam a busca do conhecimento de forma imparcial e neutra. O pesquisador, nesse novo método de pesquisa, é instigado a pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferente do que se está acostumado a ver. Logo, pressupõe um novo *ethos* como prática de transformação de si. (FOUCAULT, 2006)

De modo que, problematizar significa suscitar questões por que determinada experiência entrou no jogo do verdadeiro e do falso, conectando as práticas, os saberes e as pessoas. E não tentar encontrar respostas e soluções para os problemas em questão.

A questão, contudo, é que essa caracterização da problematização não permite a formulação de um roteiro de metodologia a ser rigidamente seguido pelos pesquisadores interessados em seguir as diretrizes enunciadas por Foucault, uma vez que o ato da pesquisa aponta a possibilidade mesma de mudar alguma coisa no pensamento. A pesquisa, nesse contexto, pressupõe uma atitude, um *ethos* do pesquisador que se sustenta no saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê. Essa forma de compreender o ato de pesquisar se distancia largamente dos modos clássicos de investigação que visam à busca de conhecimentos universais e exigem a imparcialidade e a neutralidade do pesquisador. (SILVA, 2012, p. 25)

O método problematização propicia, portanto, uma mudança na maneira de pensar e agir do pesquisador, na medida em que, abre espaço para que os saberes e práticas se tornem incertos, questionáveis e desnaturalizados. Levando-o a refletir a partir das mudanças que, de vez em quando, irrompem por meio de crises no contexto cultural, político, social, entre outros.

Em se tratando da “natureza das fontes” (SEVERINO, 2007, p.122) empregadas na pesquisa para discussão, argumentação e tratamento do objeto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, porque sua elaboração acontece por meio de documentos resultantes de pesquisas anteriores, tais como: livros, artigos, teses, entre outros. “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.” (SEVERINO, 2007, p.122)

## **A Educação em Direitos Humanos e a Subjetividade Feminina: contribuições para um debate ético**

Os fundamentos dos Direitos Humanos foram idealizados pela burguesia como ideal da Revolução Francesa no sec. XVIII: igualdade, liberdade e fraternidade. Esses direitos passaram a ser convertidos em essência inalienável do que é ser homem e mulher. Assim, forjaram o “rosto” para os direitos humanos, desde a primeira declaração produzida pela burguesia contra a aristocracia francesa de 1789 até 1948 com a realização da recente declaração, após a Segunda Grande Guerra Mundial e criação da Organização das Nações Unidas (ONU). Essas declarações se tornaram referências de grande importância para a história da humanidade, na realidade, reservadas e garantidas para as elites (COMPARATO, 2016).

Os direitos humanos, portanto, têm apontado para quais são esses direitos e para quem eles devem ser concedidos. Tomados em sua perspectiva histórica, tanto a compreensão que temos sobre o que é ser humano, assim como, quais são os seus direitos, fazem parte de construções das práticas sociais em determinados momentos, que produzem continuamente subjetividades e saberes sobre eles. Portanto, as práticas sociais hegemônicas produzem, em diferentes momentos da história, o excêntrico, o anormal, o diferente, isto é, diferentes “rostos”, diferentes “fisionomias”, diferentes compreensões sobre o que são direitos e o que é humano.

Nesse sentido, os direitos humanos não possuem uma origem natural primeira, mas emergem, em certos momentos, de maneiras bem específicas. Por isso, é fundamental o entendimento do direito e da humanidade de maneira que afirme a vida em toda sua potência de criação, deixando de ser compreendido, definido e garantido como algo natural

e pelas leis, mas representando um desafio permanente para todos nós no sentido de inventar novas práticas e novos mundos.

Acreditar no mundo é o que nos falta: nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos [...]. É no nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 2013, p. 218).

Paradoxalmente, os horizontes do ideal de humanidade e alteridade foram gradativamente sendo exilados, uma vez que as teorias, comumente, se limitam a dimensão cognitiva, racional e mental do ser humano, vista como desarticulada das demais. Assim, impelindo controle e dominação sobre os indivíduos, fatos e circunstâncias da vida, revelando uma postura construída socialmente com base na hegemonia do masculino. “Os princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e disposições elementares do corpo que são percebidas como expressões naturais de tendências naturais.” (BOURDIEU, 1995, p.156). Segundo Bourdieu, a dominação masculina é uma forma específica de dominação simbólica, ou seja, o poder se mantém disfarçado nas relações que penetram no nosso pensamento e na nossa concepção de mundo.

De modo que, a ênfase na unidimensionalidade do ser humano, no domínio, na normalização e no controle reverbera uma visão consolidada como mantenedora do *status quo* e em conformidade com os dispositivos de segurança ou biopolítica<sup>35</sup>. O que contribui para perpetuar as injustiças e desigualdades sociais, inclusive de gênero, atributos que são contrários à transformação da (in)visibilidade e (des)construção da subjetividade social feminina. (FOUCAULT, 2010)

Historicamente, no Brasil, o sistema educacional encontra-se atrelado a diferentes fins políticos, sociais e econômicos, fato que direcionam as práticas e perspectivas que passam a organizar os processos de formação humanista. Não há como ignorar as relações assimétricas de poder travadas entre as diferentes matrizes culturais e sociais. Nossa sociedade possui uma imensa diversidade cultural, no entanto, o sistema neoliberal excludente, heteronormativo, misógino, preconceituoso e hegemônico, desqualifica subjetividades, práticas sociais, políticas e culturais que ameaçam seu domínio.

Convivemos em uma sociedade em que as relações permitidas são extremamente reduzidas e controladas pela relação de etnia, gênero e sexualidade, pois seria muito mais difícil controlar e administrar um número maior e mais complexo de relações. Assim, comumente, assumimos como algo natural a participação que desempenhamos em determinado grupo social, inclusive nos espaços educacionais. Esses lugares estão constantemente sofrendo e exercendo influências dos dispositivos biopolíticos que tentam incorporar nas diversas instituições, a racionalidade governamental neoliberal. (ORTEGA, 2000).

---

<sup>35</sup> Termo utilizado por Michel Foucault para nomear a forma pela qual se exerce o controle da vida, utilizando a população como instrumento e alvo em uma relação de poder.

Segundo Michel Foucault (2010), a biopolítica é a prática de biopoderes locais. Por isso, é utilizado com ênfase na proteção da vida, na regulação do corpo e inúmeras tecnologias de controle presentes no cotidiano. Por exemplo: os biopoderes se ocupam da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, dos costumes, entre outros, na medida em que esses se tornaram preocupações políticas.

Dessa forma, é necessário viabilizar ações que possam intervir, conscientemente, nas estratégias de dominação e controle que aniquilam a vida. De modo que os direitos humanos penetrem os espaços formativos, contribuindo para o cuidado consigo e com o outro, como expressão de liberdade e alteridade, em que esses direitos estão sempre em movimento de (des)construção do poder, seja como elemento de intervenção, valorização e reconhecimento humano ou instrumento de injustiça, violência, repressão, prepotência, aviltamento, entre outros.

Os direitos humanos são legitimados pela biopolítica ao mesmo tempo em que se contrapõem a ela, por isso devem-se entendê-la enquanto elemento de uma relação de força, a qual [...] está acompanhada e interagindo com outras forças. Para Foucault, o biopoder é uma característica moderna. Ele possui um caráter paradoxal na sua constituição: ao instrumentalizar e controlar a vida humana acaba por deixá-la insurgente, reivindicativa. Cabe-nos cada vez mais notar essa hibridez e inflar essa segunda característica. (ALMEIDA, 2014, p. 254)

É possível vivenciar, de modo mais evidente, experiências transformadoras, ações corajosas que se estendem à estética da existência e ao potencial de ressignificação dos modelos identitários e direitos humanos produzidos socialmente. Esses territórios de criação, experimentação e ressignificação da subjetividade feminina são algo da esfera do surpreendente, da autotransformação, como efeito do cuidado de si e práticas que potencializam a criação e condução de uma vida ética e bela.

A ideia de cuidado de si é retomada, portanto, como uma cifra capaz de renovar o modo de pensar alguns problemas [...], particularmente os que dizem respeito à constituição de subjetividades. O cuidado de si é apontado como uma potência instituinte e imanente à vida, potência ético-política face aos biopoderes que recobrem o bios social na atualidade, postulando uma educação experienciada fundamentalmente como prática de liberdade (FREITAS, 2012, p. 64).

De acordo com essa perspectiva, os espaços de cuidado de si instigam a formação ética e estética e o pertencimento dos indivíduos, criando vínculo de empoderamento e resistência política. Logo, tenta romper com o silenciamento diante das agressões e atitudes preconceituosas, misóginas e intolerantes, contribuindo para efetiva implementação da cidadania, em que o sujeito incorpora um modo singular de estar no mundo.

Os movimentos sociais de gênero possuem esse caráter humanista, militante, ativista e revolucionário. Atualmente, por meio da influência de diversos autores – dentre eles, Judith Butler (2003), filósofa pós-estruturalista estadunidense e principal referência na perspectiva radical e desconstrucionista do gênero. Michel Foucault (2009) filósofo, psicólogo francês e autor do célebre livro “A história da sexualidade” – a própria ideia de construção social dos gêneros é entendida como fruto de um discurso que materializa os sexos biológicos dados por “natural” pela performatividade de gênero.



Segundo Butler (2010), a performatividade de gênero seria o resultado de constante e reiterado conjunto de atos e discursos, por meio dos quais se cria a “fantasia” da existência de dois sexos biológicos e se estabelece uma coerência necessária entre “machos e masculino” e “fêmeas e feminino”. Para ela, gênero não é algo passível de livre escolha, pois os atos e discursos que o constrói estão fortemente encobertos por convenções culturais e morais. A performatividade de gênero naturaliza a “matriz heterossexual”: estrutura discursiva que estabelece a congruência necessária entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação do desejo sexual. Nessa matriz, os indivíduos “machos” devem assumir papéis de gênero masculino e orientar seu desejo sexual para indivíduos fêmeas/femininas e vice-versa. Toda e qualquer outra combinação entre sexo biológico/identidade de gênero/orientação do desejo sexual que não se encaixe na matriz heterossexual são considerados “ininteligíveis”, habitando o campo da abjeção.

De acordo com Foucault (2009), a sexualidade é identificada como construto social, erigido no ocidente enquanto objeto/artefato de controle social. As vítimas privilegiadas dos dispositivos de sexualidade foram as crianças, as mulheres, loucos e homossexuais, na medida em que tiveram suas vidas perscrutadas por instituições médicas e policiais. As identidades sexuais seriam resultado de um processo de categorização e hierarquização dos comportamentos sexuais, principalmente daqueles considerados como desviantes, a fim de sancionar aos indivíduos um padrão único de comportamento sexual legítimo (heterossexual, monogâmico, visando à procriação), tendo em vista o controle e a dominação.

É importante observar que, em se tratando da valorização social e igualdade de direitos, as mulheres chegaram a conquistar alguns direitos civis, mas sua participação na vida social, política e econômica era impedida pelo pensamento de que as mulheres eram inferiores aos homens, devendo, portanto, estar subordinadas a eles. A partir do surgimento dos movimentos sociais femininos, alguns países criaram normas que reconheciam e defendiam seus direitos. No âmbito internacional, podemos destacar a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que expressa em seu artigo II, a igualdade de direitos entre todos, homens e mulheres:

Art. II. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (SEITENFUS, 2009, p. 256)

Igualdade universal? Qual? Quem são os humanos dos direitos humanos? Só efetivamos os direitos humanos quando perguntamos a quem servem. É preciso reconhecer que estamos nos referindo a uma variedade enorme de experiências, perspectivas, pertencas, enfim. Para haver direitos humanos é preciso a ampliação do reconhecimento humano. Pois, não basta ter o direito, ele precisa ser reconhecido. Então, como fazer alguém reconhecer essa dimensão do direito humano se não lidamos com essa herança subjacente a linguagem jurídica? A linguagem dos direitos humanos não deve ser naturalizada, mas politizada. Na medida em que a linguagem dos direitos humanos privilegiada na contemporaneidade é

a linguagem jurídica, embora seja uma condição necessária, não é suficiente para garantia desse reconhecimento, sobretudo, em culturas políticas como a brasileira que tem quase uma compulsão por gerar dispositivos normativos legais, mas tem uma dificuldade tremenda de fazer esses dispositivos normativos legais funcionarem, do ponto de vista das relações sociais legais. Fato que evidencia os limites dessa linguagem.

Entretanto, somos, o tempo todo, defeitos uns pelos outros, onde os vínculos afetivos e as ações de cuidado de si são experiências autotransformadoras e resistentes às subjetividades hegemônicas ou biopolíticas. Nesse sentido, os sujeitos assumem um modo de ser autêntico pelo qual se exerce a liberdade e, a partir de exercícios sobre si mesmo, vai constituindo sua subjetividade. Nesse sentido, a subjetividade é compreendida pela maneira como é feita a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, não mais constituído mediante práticas que o assujeitam, denotando antes uma subjetivação ética irreduzível aos mecanismos disciplinares e às regulações normalizadoras da biopolítica. Assim, a articulação entre verdade e subjetividade, no pensamento tardio de Foucault, pode se configurar como uma importante chave de leitura dos problemas e questões que atravessam os direitos humanos e a subjetividade feminina. (FREITAS, 2012)

## Considerações Finais

Os direitos humanos, enquanto concepção ética, nos mobiliza a fazer mudanças micropolíticas profundas que atuam no plano da vida e, conseqüentemente, das relações e dos afetos. A atribuição de novos sentidos para o direito e o humano, por meio da educação, possibilita introduzir fissuras consistentes na cultura capitalista e neoliberal através de transformações moleculares intensivas no próprio corpo, para que possamos perceber a possibilidade de outras formas de vida como resultado de ações disruptivas e autênticas.

Inseridas no interior de uma perspectiva contra normativa e contra cultural, a subjetividade feminina é constantemente acometida por ações morais coercitivas e estratégias de controle e normalização da vida. Sobretudo, por estarem relacionadas aos corpos e as aspirações femininos, pois aumenta a preocupação com seu corpo e saúde ao mesmo tempo em que é construída culturalmente a forma feminina, por meio de discursos e práticas que ressaltam a condição de gênero<sup>36</sup>, inclusive, inferiorizado. O que torna evidente, em vários âmbitos da sociedade, a situação de violência, preconceito, subordinação e apropriação do seu próprio ser.

Assim, passa atuar na contemporaneidade a biopolítica, mediante os biopoderes que operam de forma segmentária, particularizada e com todas as práticas e procedimentos

---

<sup>36</sup> O próprio conceito de gênero tem uma história relativamente recente. Aparentemente, a palavra “gênero” foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1995, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra “gênero”, em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o “sexo” dos substantivos. Posteriormente, sua definição foi se tornando crescentemente mais sofisticada. “Gênero” opõe-se, pois, a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológico da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade. (SILVA, 2014, p. 91)

tecnocráticos permeando todas as entranhas da realidade. É visível que tentar mudar a sociedade, simplesmente tornando as pessoas mais conscientes dos seus direitos ou mesmo mais críticas – do ponto de vista teórico discursivo, teórico conceitual – não é condição suficiente (embora possa ser uma condição necessária) para introduzir aberturas no sistema político, capitalista e neoliberal. Entretanto, cuidar de si é sinalizado como uma experiência de resistência, alteridade e abertura para consigo, com o outro e conseqüentemente com o mundo.

A educação do sujeito ético, pensada como efeito do cuidado de si, objetiva a condução de uma vida bela, capaz de doar ferramentas para a transformação e criação de relações variáveis, multiformes e que se apreende na vida, tal qual, um potencial ético-transgressivo das formas impostas de subjetividades. Portanto, parece que a discussão em torno da resignificação dos direitos humanos e da subjetividade feminina pode colaborar para a construção de uma perspectiva crítica da realidade em que estamos imersos. Isso com mais liberdade, autotransformação e resistência aos dispositivos de normalização da vida. Como também, desvelando limites e possibilidades dos direitos humanos vigentes e a criação de relações que permitam espaços de abertura para um campo de invenções de novas formas de vida e de experimentação.

Por fim, acreditamos que novos regimes de verdade, cuidado e vínculo afetivo de experiências são produzidos em espaços e ações educacionais, onde os Direitos Humanos provocam um constante desafio, no sentido de não serem entendidos de forma naturalizada, como lei e essência universal do homem e mulher. Mas, por meio de outras construções e novas práticas, garantir e afirmá-los como diferentes modos de sensibilidade, viver, existir, pensar, perceber, sentir; enfim, diferentes jeitos de estar e existir no mundo. Logo, este estudo aponta para a criação de novas estratégias educativas voltadas à subjetivação de sujeitos autênticos. Nesse sentido, a subjetividade é compreendida pela maneira como o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade. Foucault (2011) analisa esse conceito em suas condições e em suas formas, “o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se *manifesta*, e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade.” (FOUCAULT, 2011, p. 4) Não se trata de analisar a estrutura de um discurso reconhecido como verdadeiro, mas a verdade presente nos atos, pela maneira como o sujeito se apresenta e pela forma de constituição de um *éthos* por si mesmo, por meio de práticas “aletúrgicas”, que seria o ato pelo qual a verdade se manifesta, presente em toda cultura grega e romana, principalmente na *parresía*, como característica primordial do Cínico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA. O Caráter Biopolítico dos Direitos Humanos. In: CARDOSO, F. da S.; CAVALCANTI, M. de F. G. S.; LUNA, M. J. de M. (Orgs.). **Cultura de Paz: gênero, sexualidade e diversidade**. Recife: UFPE, 2014.

BOURDIEU. **Dominação Masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COMPARATO. *Introdução e Fundamentos Filosóficos e Históricos dos Direitos Humanos e a Construção dos Marcos Regulatórios: módulo 1*. **Repositório Institucional UNIFESP**, Universidade Federal de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handler/11600/39161>> Acesso em: 24 jan. 2018.

DELEUZE. **Conversações**. 3. ed. São Paulo, Editora: 34, 2013.

FREITAS, A. *A Relação Subjetividade e Liberdade como Matriz da Noção de Espiritualidade*. In: Röhr, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2. ed. Recife: Universitária da UFPE, 2012.

FOUCAULT. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: O Cuidado de Si**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ORTEGA. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

SILVA. **Os Usos Pedagógicos da Noção de Cuidado de Si: Um estudo sobre a recepção do pensamento tardio de Michel Foucault no campo educacional brasileiro**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2012.

SEITENFUS, R. **Legislação Internacional**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

## Capítulo VII

# Algumas Considerações Sobre as Relações de Gênero e de Trabalho na Agricultura Camponesa

Bruna Maria da Silva Rapzo

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se estruturada em relações sociais historicamente construídas que funcionam como mecanismos de dominação, exploração, subalternização dos sujeitos, dos seus conhecimentos e força de trabalho por outrem que se considera superior por questões de classe, raça (etnia) e/ou sexo. As relações desiguais de gênero e de trabalho são mecanismos concretos e/ou simbólicos que sustentam as disparidades e preconceitos sofridos pelas mulheres.

Gênero não é um conceito analítico neutro. Ele permite uma discussão racional e articulada para o questionamento e desconstrução de ideologias e desigualdades historicamente estabelecidas e intencionalmente reproduzidas pelo sistema colonial, imperialista patriarcal como se fossem “naturais”, quando na verdade são construídas socialmente.

As desigualdades de gênero e de classes são problemas sociais que impactam a sociedade como um todo, não só a mulher, embora ela seja a mais atingida. No contexto rural, a mulher encontra obstáculos de ordem material e imaterial, partes desses obstáculos estão ancorados em preceitos históricos e culturais que impossibilitam a mulher de romper com o *Status Quo* das coisas, preconceitos, opressões e processos de subordinação pelos quais passa, diariamente, pelo simples fato de ser mulher.

As relações de gênero atribuem papéis sociais diferenciados para homens e mulheres, e a divisão do trabalho realizada através do sexo reserva à mulher a esfera do doméstico e ao homem o público e papel de provedor da família, mesmo quando a mulher é responsável por parte considerável da renda e produção para autoconsumo da família. No espaço rural, o trabalho da mulher é essencial para reprodução social da família, sendo ele mais que uma “ajuda”, e sim força de trabalho importante para produção para o autoconsumo, agregação de valor e comercialização, além do trabalho reprodutivo (atividades de cuidado) que é compreendido como sendo obrigação da mulher e não dever de todos que convivem no mesmo ambiente ou núcleo familiar.

Mediante o exposto, propõe-se refletir sobre os conceitos Trabalho e Gênero e valor social do trabalho desenvolvido pela mulher no contexto da agricultura familiar camponesas. Para a realização deste trabalho, foi efetuada uma revisão teórico-conceitual sobre a categoria trabalho, relações de gênero, agricultura camponesa, trabalho das mulheres e relações de poder.

## O sentido do trabalho na agricultura camponesa

A luta das mulheres, no processo de construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária não é algo novo ou recente, na sociedade de classes, desde década de 1970, que

o movimento feminista vem pautando e reivindicando equidade de gênero nas relações de trabalho, espaços públicos de poder, direitos de cidadania e poder de decisão das mulheres sob seu próprio corpo e vida.

No processo social, a categoria trabalho é essencial para compreensão dos fenômenos que envolvem as relações desiguais de gênero e as demandas das mulheres na sociedade. Gênero e trabalho são assim, categorias analíticas que perpassam o mundo do trabalho, o âmbito da vida social, econômica e organizativa de mulheres e homens nas áreas rurais e urbanas.

O trabalho pode ser considerado o cerne da produção da sociedade e da vida. Ele é organizado a partir de um conjunto de normativas e princípios que fragmentam as funções e força de trabalho também com base no gênero, designando assim, papéis sociais distintos para homens e mulheres. Dessa maneira, a discussão da categoria trabalho nos ajuda a refletir o sentido e valor social do trabalho desenvolvido por homens e mulheres na agricultura camponesa e as formas que as mulheres estão encontrando para problematizar as desigualdades de gênero e reivindicarem seus direitos sociais e políticos.

Para Marx e Engels (1993), o trabalho é central no processo de produção e reprodução da vida humana. O trabalho tem por função primordial propiciar que o ser humano se relacione com a natureza para suprir as suas necessidades de sobrevivência. É através da mediação do trabalho que o ser humano transforma a natureza e é transformada por ela. Conforme Marx, é através do trabalho o ser humano se transforma em ser social.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. (...) Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

A passagem do ser orgânico ao ser social implica um salto ontológico porque se refere à passagem de um nível de ser a outro, algo que se deu através da autoatividade humana, em meio à luta pela existência (LUKÁCS, 1997). O ser humano é o único ser vivo capaz de gerar trabalho, visto que, para executar qualquer trabalho, se faz necessário uma projeção, uma idealização, diferente dos animais que usam o extinto para transformar a matéria. “O trabalho é um ato de pôr consciente, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de finalidades e meios determinados” (LUKÁCS, 2007, p. 233).

A relação estabelecida do ser humano entre si e entre a natureza se estabeleceu a partir da necessidade de reprodução das condições materiais essenciais para reprodução da vida, sendo o trabalho o mecanismo para criação de valor, seja valor de uso ou de troca. O trabalho também é um meio para compreensão das desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes entre homens e mulheres em sociedades e recortes temporais distintos. No entendimento de Marx (1844), o homem, para existir, deve ser capaz de se reproduzir enquanto ser humano; forma específica dessa reprodução é dada por uma peculiar relação dos seres humanos com a natureza através do trabalho.

De acordo com Lukás (2012), o que distingue o trabalho de todas as demais atividades humanas é a sua função social: o trabalho realiza o intercâmbio orgânico com a natureza sem



o qual não há qualquer reprodução social possível. Assim a produção do espaço é realizada por homens e mulheres tendo como elemento mediador dessa relação o trabalho que transforma a natureza e é transformada por ela. De acordo com Corrêa (1991), a organização espacial reflete o desenvolvimento das forças produtivas, modo dominante das relações de produção e o nível técnico. Ou seja, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais que acontecem e se manifestam por intermédio dos processos e funções (SANTOS, 1996) construídas a partir do trabalho humano de mulheres e homens que transformam o espaço.

A produção e organização espacial não se fazem aleatoriamente, pelo contrário, são moldados de acordo com as demandas de um grupo, classe social ou sistema econômico. O espaço produzido dentro da sociedade capitalista encontra-se intensamente hierarquizado, conforme a divisão em classes, raças, etnicidade, gênero, o que configura a sua diferenciação política dinâmica e multifacetada (SMITH, 2002). Homens e mulheres, ao fazerem a história, produzem objetivações nas práticas sociais realizadas e, ao mesmo tempo, apropriam-se dos seus resultados, ou seja, reapropriam-se subjetivamente da história construída (SAFFIOTI, 1997).

### **Raízes históricas das relações desiguais de gênero**

Para Scott (1995) a categoria de gênero, mais do que mero reflexo da ideologia decorrente da luta de classes, funciona nas relações sociais humanas dando um sentido mais amplo à organização e à percepção do conhecimento histórico. A categoria Gênero possibilita descortinar as estruturas e às práticas cotidianas que constroem paulatinamente as ideologias de dominação por classe social, raça e sexo. Essa categoria localiza as causas originárias das desigualdades de gênero e aponta as possibilidades de intervenção, desconstrução e desnaturalização de processos historicamente construídos como instrumento de controle e manutenção de relações de poder abusivas. As desigualdades de gênero oprimem e causam a submissão. Elas vulnerabilizam as mulheres, social e economicamente, colocando-as no grupo de risco, sendo elas mais suscetíveis ao estado de pobreza, não pela condição biológica, mas pela questão de gênero que as tiram condições de acesso a terra, educação, emprego com salários justo, entre os direitos sociais que lhe são negados.

A categoria gênero foi construída no âmbito do movimento feminista buscando problematizar não apenas as questões referentes às noções individuais de feminino e masculino, mas também as demandas sociais, políticas e econômicas das mulheres. O Gênero buscava trazer para o debate acadêmico e político os processos da construção histórica e cultural dos preconceitos, desigualdades e exclusões baseadas nas características biológicas dos sujeitos. Brumer e Paulilo (2004) afirmam que, enquanto a categoria 'sexo' diz respeito a categorias biológicas associadas ao homem e à mulher, a noção de gênero abrange a ideia de que a sociedade, por razões culturais, sociais, econômicas e políticas, atribui diferentes papéis a ambos os sexos.

As relações sociais são organizadas a partir das relações de poder que, por sua vez, criam hierarquias que, de forma arbitrária, constroem atributos culturais e históricos que privilegiaram alguns sujeitos e grupos sociais em detrimentos de outros. Assim, a mulher



sofre os mais diversos tipos de preconceitos e exploração/opressão, simplesmente por ser mulher. Dentro das relações de gênero há uma série de especificidades e realidades que hierarquizam as relações sociais e que afeta a sociedade como um todo, não sendo o gênero uma problemática que diz respeito à pauta exclusiva das mulheres. No entanto, deve-se pontuar que as mulheres representam parte significativa da população mundial/nacional, mas essa maioria não tem acesso a recursos e direitos elementares, acesso a terra e propriedade, participação em espaço político e de poder, entre outros. A luta por autonomia, das mulheres, configura-se como uma "dupla luta, de classe e de sexo; luta na qual as operárias seriam, ao mesmo tempo, aliadas e antagônicas em relação aos operários" (KERGOAT, 1986).

No Brasil na década de 1970 os estudos denominados estudos sobre a mulher eram desenvolvidos no campo das ciências sociais, no final dos anos 1980, gênero começou a ser utilizado pelo movimento feminista, abordando as relações de poder entre homens e mulheres e contribuindo com os estudos e debates envolvendo a luta por equidade de direitos. A partir da década de 1980/90, o conceito vem instaurando um diálogo entre seguimentos e grupos sociais que passam a questionar a ordens epistemológicas que naturalizavam e reproduziam diferenças entre os sexos, buscando assim, desnaturalizar a condição da mulher na sociedade. Assim, gênero passou a constituir uma entidade moral, política e cultural, ou seja, uma construção ideológica, em contraposição a sexo, que se mantém como uma especificidade anatômica. (OLIVIERA e KNÖNER, 2005). Para Castro (1992) com o enfoque de gênero desvendaram-se iam pluralidades, heterogeneidades e singularizações nas classes sociais, contrapondo-se, portanto, a saberes universais e finalistas e à referência suprema das ciências sociais - identificar regularidades, hegemonias e chegar a leis universais.

No artigo *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, Joan Scott (1995), destaca que o termo gênero foi proposto no sentido de se transformar os rumos da história das mulheres, na qual haveria a possibilidade de transformar os paradigmas da História. O termo foi empregado para designar as relações sociais entre os sexos e a criação de papéis para homens e mulheres. As distâncias hierárquicas existentes entre homens e mulheres são frutos de um sistema que impõe diferenciações entre homens e mulheres e reproduzem hierarquias que ressalta a "superioridade" masculina sobre a mulher. Conforme Toledo (2003), a ideia de superioridade do homem sobre a mulher é transmitida pelas principais instituições da sociedade: a escola, o Estado, a Igreja, as Forças Armadas, os meios de comunicação. Essa ideologia de superioridade se reproduz e é funcional ao modo de produção capitalista.

De acordo com Scott (1995):

O gênero se torna uma maneira de indicar as construções sociais: a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.5).

Com o movimento feminista, a palavra Gênero ganha outra conotação, sendo instrumento das lutas das mulheres e reivindicações de seus direitos à participação na esfera pública, reconhecimento dos seus direitos a denúncia e direitos como sujeitos políticos, bem como contra a repressão, exploração e discriminação das mulheres na sociedade.

## **Agricultura camponesa: relações de gênero, de poder e de trabalho**

Nas sociedades patriarcais, as relações de trabalho estão diretamente relacionadas às hierarquias de gênero e de poder. Na agricultura, a situação não é diferente, pelo contrário, a organização e dinâmicas do trabalho são marcadas por permanentes tensões e desafios que envolvem processos de interlocução e negociação entre mulheres e homens. O fato é que o espaço agrário apresenta grandes contradições, algumas delas dizem respeito às relações de classe e gênero, como também divisão sexual do trabalho que nem sempre é feita de forma justa e estão permeadas de relações de poder. Para Kergoat (2010), a divisão social do trabalho tem sua tripla dimensão: de classe, de gênero e raça, consideradas relações de produção, a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dinâmica da sociedade, que se expressa mediante as formas crônicas de exploração, dominação e opressão.

O poder se revela a partir da correlação de forças que pressupõe uma relação entre dominador e um dominado. Foucault (1988) compreende o poder “como algo vivo no próprio tecido do corpo social, podendo-se denominar de poder o conjunto de relações presentes em toda parte, na estrutura do corpo social”, para o autor, o poder é uma prática social e, como tal, construída historicamente, ou seja, não é natural na sociedade.

Foucault (1988) classifica o poder como:

[...] como uma rede de relações sempre tensas, que não admite polaridade fixa, mas considera que homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há constantemente negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas e alianças (FOUCAULT, 1988, p. 98).

O conceito de poder de Foucault traz grande contribuição para compreensão das relações de gênero e as desigualdades de direitos e de oportunidades existente entre mulheres e homens na sociedade de classes. Epplé (2006) fala sobre as condições de poder: “as condições de poder determinam a ordem do conhecimento em certo momento, pois elas definem o que será aceito como verdade e aplicado”, (EPPLÉ, 2006. p.142), ou seja, “qualquer agrupamento humano vai estar sempre permeado por relações de poder, posto que a existência deste tipo de relação é coexistente à vida social” (MAIA, 1995).

As relações de poder determinam grande parte das dinâmicas sociais, tais como a divisão da sociedade em classes, à divisão social do trabalho e o trabalho entre trabalho feminino e trabalho masculino. De acordo com Silva e Portela (2006), no meio rural as relações e decisões diversas do cotidiano familiar, tanto no espaço público quanto privado, são, muitas vezes, oriundas de um modelo de relações hierárquicas entre mulheres e homens, em que a figura masculina representa o centro das decisões e do poder.

O campesinato é, ao mesmo tempo, uma classe social e um “mundo diferente”, que apresenta padrões de relações sociais distintos - ou seja, o que também podemos

denominar de modo de vida (SHANIN, 1979. P. 228). Para Marques (2008), o campesinato possui uma organização da produção baseada no trabalho familiar e no uso como valor. O reconhecimento de sua especificidade não implica a negação da diversidade de formas de subordinação às quais pode se apresentar submetido, nem da multiplicidade de estratégias por ele adotadas. A classe camponesa deve ser compreendida dentro do contexto das transformações históricas e sociais ocorridas no campo, visto que campesinato é uma categoria política, historicamente construída nas lutas e resistências de homens e mulheres que têm o espaço rural como lugar de trabalho, vida e morada e o trabalho familiar como principal força de trabalho.

A família camponesa é uma unidade de produção e consumo, que agrega indivíduos ligados por laços sangue ou não, visto que os parentes e vizinhos também são agregados e considerados da família. Na agricultura camponesa, as mulheres estão submetidas a uma série de imposição e preconceitos socioculturais que perpassa a vida social, econômica e política. A agricultura camponesa é uma classe social hierarquizada econômica e socialmente a partir de valores culturais e caráter conservador da família tradicional que “entende o pai de família como aquele que reúne todas as condições para participar de todo o processo de trabalho” (WOORTMANN, 1997, p.29). Nesse núcleo familiar, os papéis sociais exercidos por homens e mulheres tem forte impacto sobre a vida, corpo e forma de ser mulher, conforme Nobre et al (2008) a agricultura de base familiar é fortemente marcada pela divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, que por determinação de matriz social patriarcal, reserva aos homens o trabalho produtivo e, às mulheres o trabalho no âmbito privado.

Na família camponesa, as relações são construídas e mediadas pelas dimensões culturais e simbólicas, e, por essa razão, a família não está isenta de tensões, relações desiguais e hierarquias de poder, muitas vezes relacionadas ao gênero e geração. Essas desigualdades estão ancoradas na divisão sexual do trabalho que limita e define os padrões de acesso, uso e distribuição dos recursos, organização e tomadas de decisões na unidade de produção.

Embora o espaço agrário ainda esteja permeado por relações patriarcais, pelo machismo, preconceitos e limitações de acesso a bens e direitos, as mulheres têm conquistado espaços importantes nas estruturas sociais e de representação política. A participação das mulheres em espaços outrora integrados apenas por homens, como sindicatos rurais, espaços de comercializações, cooperativas, movimentos sociais, entre outros, possibilita o diálogo, trocas de conhecimentos, saberes e visibilidade do trabalho das mulheres trabalhadoras rurais.

## Considerações Finais

Discutir relações de gênero e trabalho na sociedade contemporânea implica pensar as desigualdades sociais e suas origens, como também o lugar tradicionalmente imposto às mulheres na história oficial. Nesse sentido, o conceito gênero possibilita problematizar e avança no processo de desnaturalização e desconstrução das ideologias e desigualdades historicamente construídas com base em preceitos biológicos para diferenciação por sexo.

As relações de gênero são construídas e sustentadas por uma rígida divisão sexual do trabalho e hierarquias de poder em que o trabalho masculino ainda é considerado central e

mais valorizado que o feminino. Seja no campo ou na cidade, as desigualdades econômicas, sociais e políticas são articuladas, reproduzidas e naturalizadas a partir da divisão de papéis entre mulheres e homens. Assim, as desigualdades de gênero têm desdobramentos no processo organizativo da vida em sociedade, visto que a identidade coletiva e o ser social são moldados a partir das normativas culturais.

As mulheres vêm problematizando as desigualdades de gênero e construindo espaços de diálogo, entre diferentes sujeitos e atores sociais, para o desenvolvimento de mecanismos políticos, sociais e econômicos que possibilitem a desconstrução e desnaturalização das desigualdades, preconceitos e violências de gênero, como também a promoção do protagonismo, emancipação socioeconômica e políticas não apenas das mulheres, mas de todos os sujeitos que compõem a sociedade.

## Referências

BUTTO, A. Políticas para as mulheres rurais: Autonomia e cidadania. In: BUTTO, A.; DANTAS, I. (Org.). **Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

CASTRO, Mary Garcia. O conceito de gênero e as análises sobre mulher e trabalho: notas sobre impasses teóricos. **Cad. CRH**, Salvador, (17): 80-105, 1992.

CONCEIÇÃO, A. C. L. **Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero**. RBSE, v. 24, n. 08, p. 738-757, 2009.

COUTINHO, Carlos N. & NETTO, José P. (Org.) **O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia - György Lukács**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Foucault, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. (1984).

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). **Enhancing the potential of family farming for poverty reduction and food security**. Rome: FAO, 2015. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/a-i5120e.pdf>>. Acesso em: 14 junho 2018.

HEREDIA, B. M. A. de. **A Morada da Vida: trabalho familiar de pequenos produtores do nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia de. A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, 2007.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes elaboração de uma nova conceituação. In:

KARTCHEVSKY BULPORT, André. **O sexo do trabalho**. Trad. por Sueli To-mazini Cassai. Rio

de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Acesso em: 19 jun. 2018 Disponível em: [http://www.trabalho.pr.gov.br/arquivos/File/observatorio/IBGE\\_Mulher\\_Mercado\\_Trabalho\\_resumo.pdf](http://www.trabalho.pr.gov.br/arquivos/File/observatorio/IBGE_Mulher_Mercado_Trabalho_resumo.pdf)

LUKÁCS, György. **O Trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Maceió: mimeo, 1997

MAIA, Antônio C. **Sobre a analítica do poder de Foucault**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 7, n.1-2, p. 83-103, out. 1995.

MARX, K. **O capital. V. I, tomo 1**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NOBRE, Miriam. SILIPRANDI, Emma. QUINTELA, Sandra. MENASCHE, Renata (Org.): **Gênero e Agricultura Familiar**. SOF, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Anay Stela; KNÖNER, Salette Farinon. **A construção do conceito de gênero: uma reflexão sob o prisma da psicologia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Blumenau: FURB, 2005.

SAFFIOTI, H. *Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade*. São Paulo: PUC-SP, 1997.

SILVA, C.; PORTELA, A. P. Divisão sexual do trabalho em áreas rurais no Nordeste Brasileiro. In: SCOTT, P.; CORDEIRO, R. **Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e atores**. Recife: UFPE, 2006.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Educação e Realidade. 1995.

SMITH, Neil. Geografia, diferencia y políticas de escala. Terra Livre. São Paulo: AGB, ano 18, n.º 19, julho/dezembro de 2002.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. Série Marxismo e Opressão. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

WOORTMANN, Ellen F. **Herdeiros, Parentes e Compadres**. Ed.Hucitec/Ednunb 1997.

WOORTMANN, K. & WOORTMANN, E. **O trabalho da terra**. Brasília, Ed. UnB, 1997.

**Capítulo VIII****Educação na Comunidade Quilombola do Imbé-PE:  
Por uma Educação Decolonizada e Intercultural**Kátya Carvalho Alexandre  
Vanderley Almeida Rocha**INTRODUÇÃO**

Este artigo tem a pretensão de analisar teórica e empiricamente a questão educacional da Comunidade Quilombolas do Imbé-PE, localizado no município de Capoeiras-PE, a partir do enfoque das teorias dos estudos Pós-Coloniais que reconhecem a cultura a partir das “Políticas das Diferenças” buscando desconstruir a hegemonia epistemológica euro\ nordocêntrica, presente no ato de educar, e apontar alternativas pedagógicas decoloniais, emancipadoras e interculturais de valorização dos fazeres e saberes locais.

Nessa perspectiva, este trabalho tentará elucidar as relações existentes entre a proposta de Educação Escolar Quilombola, em sua legislação, com a realidade educacional evidenciada na pesquisa a partir da oralidade dos(as) entrevistados(as) e a proposta da pedagogia baseada nos pressupostos do Pensamento Decolonial fazendo um estudo analítico e dialético entre esses três fatores.

A conquista da educação formal das comunidades quilombolas é uma realidade recente, pois tais povos foram historicamente excluídos e invisibilizados, tendo seus saberes culturais locais silenciados por décadas, num processo hierárquico denominado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999) de “Colonialidade do Saber e do Poder<sup>37</sup>” e que o Boaventura de Souza Santos (2009) analisou como sendo consequência do “Pensamento Abissal”<sup>38</sup>.

A Educação Escolar Quilombola é uma conquista das lutas do movimento negro e quilombola que deve acontecer tanto em escolas localizadas em território quilombola, quanto em escolas localizadas fora desses territórios, mas que atendem alunos(as) originários de tais comunidades<sup>39</sup>. Logo, trata-se de uma educação diferenciada que prima pela valorização dos conhecimentos históricos, culturais e locais quilombolas a partir de

---

<sup>37</sup> “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”. (QUIJANO, 2007, p. 93). A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007).

<sup>38</sup> “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] A característica do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SANTOS, 2009, p. 20).

<sup>39</sup> Segundo a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Conselho Nacional de Educação – Educação / Câmara de Educação Básica – CNE/CEB –, inclui a especificidade da Educação Escolar Quilombola: Art. 39 – A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico (BRASIL, 2010).

seus antepassados e, por isso, pode ser relacionada com o referencial decolonial, pois o mesmo propõe a consideração da pluralidade de tipos de conhecimento, que não se limita, apenas, à hegemonia do científico.

Por isso, tais saberes locais, se relacionam com os conceitos de interculturalidade, ecologia de saberes, epistemologias do sul defendidos como princípios básicos para uma educação decolonizada.

Diante disso, este artigo levanta o seguinte problema de pesquisa: “Como os saberes culturais locais quilombolas são representados e vivenciados no ato pedagógico educacional na Escola Pública Municipal J. C.C. situada na comunidade rural quilombola do Imbé-PE?” .

Mediante esse questionamento, objetiva-se compreender, de forma geral, como moradores(as), professores(as) e a coordenadora pedagógica da Escola Quilombola do Imbé - PE percebem o ato educacional presente na comunidade, vislumbrando a aproximação ou o distanciamento da mesma com a proposta de Educação Escolar Quilombola de 2012, bem como com o currículo crítico intercultural, com a aplicação da lei 11.645/08 de modo a se coadunar com a decolonização da educação básica.

O surgimento da temática desta pesquisa surge a partir do reconhecimento da necessidade de se estudar a educação das comunidades tradicionais, que nos últimos anos, vêm sofrendo desmonte das políticas públicas educacionais agravando a hegemonia de uma educação neotecnicista, eurocêntrica e neoliberal, que tenta tornar invisível os povos quilombolas e seus saberes étnico-culturais. Por outro lado, esta pesquisa faz parte do núcleo de estudo sobre Educação do Campo da AESA\CESA em parceria com o NUPEFEC, Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo, na UFRPE, Campus Agreste, Caruaru- PE.

Conforme os Artigos 215 e 216<sup>40</sup> da Constituição Federal Brasileira de 1988, as comunidades quilombolas têm por direito constitucional a manutenção de sua cultura e forma social e econômica de viver.

O Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu Art. 2º considera,

Os remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

A Educação, presente em área rural quilombola, não se concretiza sem reconhecer a existência do campo, de sua ancestralidade étnica, compreendendo seus processos culturais, as relações de trabalho vivenciadas por esses sujeitos do campo em suas práticas cotidianas, suas tradições, manifestações culturais, valores e modos de vida.

---

<sup>40</sup> Se referem aos direito das comunidades negras estão imbricados fatores ligados ao modo de produção ou de relação com o ecossistema e as especificidades quanto à territorialidade em que vivem; especificidades tão bem expressas pelos artigos 215 e 216 que reforçam o direito das comunidades negras. Assim, o Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão de manifestações culturais. [...] Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, grifos nossos).



## A Educação na Comunidade Quilombola: Legislação, Lutas e Resistências em Prol de uma Pedagogia Decolonial

A Luta dos povos e comunidades tradicionais, sejam elas indígenas, do campo, ribeirinhos e\ou quilombolas em prol de uma educação formal de qualidade é um fato histórico na realidade social excludente desses povos que buscam a afirmação das diferenças, respeito as suas culturas e saberes. Tais comunidades debatem questões culturais, educacionais e políticas também fora do ambiente escolar em seus cotidianos marcados por lutas diárias por direitos e contra os abusos de autoridade e relações de poder entre eles e os latifundiários, donos do poder e do agronegócio. Por isso a educação institucional para esses povos precisa refletir a respeito de um currículo diferenciado que contemple e valorize os seus saberes e realidades locais.

Em termos de direitos a uma educação formal de qualidade, sabe-se que as comunidades quilombolas em geral, e especificamente a do Imbé, são marcadas por alto índice de antepassados sem escolaridade. A luta por uma educação escolar obteve lentas e recentes conquistas legais no plano normativo:

A Lei Federal nº. 10.639/2003, cuja orientação consiste em que Educação Básica adote, nos conteúdos programáticos, o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada, ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, esta mesma Resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos (ARRUTI, et.all, 2011, p.17).

Assim, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) considerou a necessidade de elaboração de políticas específicas na educação para acolher às questões das comunidades quilombolas, visto que a Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, não tratavam de tais especificidades. Tal pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação, que teve como demanda a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MAROUN; OLIVEIRA e CARVALHO, 2013). Percebendo-se que:

A inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino na Educação Básica, deliberada na Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE, 2010), é um ganho político para a população negra e quilombola, tendo em vista que frente ao modelo de educação eurocentrado que se perpetua no nosso sistema escolar, este é um processo de resistência dos grupos não hegemônicos (SOUZA, 2015, p.17).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a educação é destinada ao atendimento de populações quilombolas de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal. Diante disso, percebe-se a importância da resolução nº 08/2012 – enquanto uma conquista histórica frente às lutas do Movimento Negro no Brasil – ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que dispõe em seu Art. 35:

I – garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II – implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004. III – reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. [...] V – garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, p. 34-5).

Porém, apesar de garantias legais, a realidade educacional nas comunidades em geral, e em particular na comunidade pesquisada, está bem distante de abranger tais direitos, a começar pela inexistência na escola de um PPP (Projeto Político Pedagógico), imprescindível na gestão democrática. Também pela ausência de um currículo intercultural, pela precária infraestrutura física; pela ausência de materiais didáticos e tecnológicos apropriados a uma educação diferenciada e principalmente pela ausência de investimentos em formações continuadas para professores(as) garantindo-lhes acesso ao debate sobre a pedagogia decolonial.

Nesse panorama, torna-se imprescindível a luta por uma construção de uma educação quilombola democrática, sistêmica e pluricultural curricular que contemple o saber local, intercalando um diálogo entre a escola e a comunidade, pois, como dizia Freire: “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal”. (FREIRE, 2011, p 25).

É preciso se pensar em uma pedagogia diferenciada<sup>41</sup> para se trabalhar em uma escola quilombola, ou seja, se pensar em “pedagogias quilombolas”, que significa considerar que cada comunidade, cada grupo étnico, cada povo tem uma maneira própria de educar, tem pedagogias próprias, como requerem as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. No entanto, é preciso ter cautela porque a escola é lugar de conflitos e diálogos, de modo que, tanto se “pode valorizar identidades e diferenças quanto [se] pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39).

Miguel Arroyo fala da necessidade de despertar uma sensibilidade pedagógica para perceber “os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura” (ARROYO, 2014, p.27). Sem dúvida, esse não é um exercício fácil, nestes tempos de tentativas de homogeneização curricular e de anulação das diferenças, porém, é uma tarefa possível e necessária. E aqui fica a inquietação do seguinte questionamento:

---

<sup>41</sup> Com a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, passa a assumir, no âmbito do Estado brasileiro, o debate sobre a educação quilombola (CRUZ; CARLOS, 2013, p. 06).

Como dar a devida centralidade a essa politização da cultura nos currículos das escolas indígenas, quilombolas e da educação do campo? Como incorporar essa politização da cultura que os movimentos sociais põem na agenda política e curricular? Como reconhecer, valorizar a cultura camponesa, do trabalho, da terra, das florestas, das águas, indígenas, quilombolas? Os movimentos sociais em suas marchas, místicas, músicas e em seus encontros e símbolos se têm mostrado educadores da cultura reinventando pedagogias e artes culturais de extrema densidade pedagógica. Como incorporar essas pedagogias nas práticas escolares? (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 59).

Tais inquietações precisam ficar em aberto para proporcionar novas reflexões, mas ousamos defender que é preciso se pensar como bem aborda o Arroyo (2014), em outros sujeitos e outras pedagogias para se construir uma educação que quebre com a visão neotecnicista e neoliberal que trata os povos de comunidades tradicionais como invisíveis sociais, pois só uma educação diferenciada é capaz de lhes suscitar voz e vez na representatividade social global.

Na riqueza de ações coletivas estão sendo construídos outros conhecimentos, outras formas de pensar os Outros e o Nós e outras pedagogias de conformação de Outros sujeitos sociais, políticos, humanos. Diante dessa rica diversidade de saberes e de práticas, de sentidos e de intenções transformadoras e, sobretudo, de sujeitos coletivos em movimento reinventando outras pedagogias, a tradução intercultural pedagógica poderá ajudar a construir a inteligibilidade recíproca, a busca de convergências e de superações (ARROYO, 2014, p. 27).

A luta contra a educação elitizada e neocolonial é uma luta contra a imposição do conhecimento ocidental como o único válido, científico, eficaz e “civilizado” que pressupõe a negação e a omissão dos saberes étnico culturais dos povos quilombolas, se fundando em um dos mais fortes instrumentos de dominação.

Em crítica a essa hegemonia científica, Boaventura de Sousa Santos (2009) fala sobre “epistemicídio”, se referindo a negação sofrida por minorias e diversos povos de seus saberes, numa história silenciada. Segundo Santos (2009), o pensamento pós-abissal cria uma nova forma de se pensar a sociedade atual sob a ótica de que “não pode haver a justiça social global junto sem a justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p. 85), que seja igualitária, quebrando o paradigma da produção e apropriação do conhecimento a partir do ocidente hegemônico. Assim, ele denomina como “Justiça Cognitiva” coexistência da pluralidade de diferentes formas de conhecimentos. Com isso, Santos (2009) propõe uma educação baseada na “Ecologia dos Saberes”, que possibilita justamente o diálogo entre o conhecimento científico com outros conhecimentos (interconhecimentos) que estão presentes nas práticas sociais, a partir de uma nova relação entre conhecimento científico, conhecimentos populares, conhecimento artístico, conhecimento dos cidadãos. Trata-se de uma forma de valorizar os saberes locais.

Nesse aspecto, é importante frisar a importância da luta dos movimentos sociais nas conquistas educacionais no Brasil, dentre elas, destacam-se as reivindicações no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, do Movimento Negro Unificado que denunciou o racismo contra a população negra no Brasil e apresentou propostas por meio de um manifesto

nacional: um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial no Brasil. Entre as proposições antirracistas, destacaram-se as seguintes propostas:

a) Implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; b) Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; c) Desenvolvimento de programas permanentes de treinamentos de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente como diversidade racial, identificar às práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SANTOS, 2005, p. 21).

Diante disso, ficou assegurada “a revisão dos livros didáticos e a eliminação dos títulos que apresentavam a imagem do negro de forma estereotipada, ou representada como subserviente, racialmente inferior, entre outras características depreciativas” (SANTOS, 2005, p.25). O empenho pela adequação dos currículos escolares, no sentido de valorizar o papel do negro na história brasileira, ganha impulso com a promulgação da Lei nº: 10.639/03 que surge após 116 anos da abolição da escravidão e que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da História do Continente Africano e dos Africanos consegue ser implantada.

Assim, na visão do paradigma decolonial os quilombos brasileiros foram (e continuam sendo) movimentos de resistência à dominação colonizadora, pois o movimento quilombola luta contra essa categorização de sujeitos invisíveis, inexistentes, estigmatizados. A luta se efetiva em várias vertentes, desde a luta pelo reconhecimento de seus territórios, por garantias de políticas públicas e direitos básicos, de combate ao racismo até a luta pelo respeito à pluralidade étnico-racial e cultural na escola e na sociedade.

Nesse sentido, a educação escolar é um dos mecanismos que pode tanto combater como perpetuar pensamentos da colonialidade do poder e saber ao escolher que tipo de conteúdo curricular adotará, o de dominação epistêmica ou o da interculturalidade enquanto uma ferramenta pedagógica decolonial. Assim, este trabalho propõe um olhar para o quilombo pela perspectiva intercultural crítica e decolonial, por entender que:

como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas. Vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2001, p. 26).

A luta por uma educação baseada na Ecologia do Saber é fundamental diante de ações de escolas elitistas que sempre negaram e negam, ainda hoje, os saberes dos povos tradicionais, dos povos marginalizados, do campo e da periferia urbana perpetuando o racismo, o currículo eurocêntrico, o machismo, o sexismo, a homofobia e a discriminação em suas diversas facetas neofacistas. Diante desse quadro se pensar sobre uma escola democrática e intercultural é urgente. As políticas educacionais precisam tratar da diversidade da sociedade brasileira quanto aos currículos escolares, de modo que se faz imperativo pensar no que Catherine Walsh (2001) denomina como interculturalidade:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11).

Isso revela o quanto é desafiadora a luta em defesa da Educação Escolar Intercultural, antirracista e decolonial no panorama atual em que o país vive um processo político antidemocrático e de crescente vertigem de ideias neofascistas.

### **Descrição da Comunidade Quilombola do Imbé<sup>42</sup>**

O Imbé é uma pequena comunidade rural, que abriga 150 habitantes e se localiza no município de Capoeira, no agreste do Estado de Pernambuco. Possui uma área de 180 hectares, cortado pelo rioque auxilia no acesso básico a água em períodos de seca, juntamente com uma barragem e os pequenos barreiros locais além de uma cisterna comunitária.

Embora a comunidade possua o Certificado da Fundação Cultural Palmares<sup>43</sup> (FCP), não possui o título definitivo de posse da terra. Percebe-se uma ausência de terras destinadas para plantio e criação de animais, além de incentivos agrícolas, de modo que a renda familiar se limita a aposentadorias e aos programas sociais do governo, cada vez mais escassos.

Segundo relatos dos(as) moradores(as) locais, as dificuldades socioeconômicas são históricas e se devem sobretudo a ausência de terras para plantio. Tais moradores sempre se submeteram aos trabalhos nas lavouras de fazendeiros locais em troca de um pagamento ínfimo e por vezes, o empréstimo de um pequeno pedaço de terra para plantio próprio de um roçado cujas verduras e raízes eram vendidas em feiras na cidade de Capoeiras ou servia para consumo familiar. Porém, segundo relatos, o tempo para dedicação a esse roçado era quase inexistente, devido a grande jornada de trabalho nas terras dos fazendeiros.

As mulheres da comunidade trabalhavam como domésticas nas casas desses fazendeiros ou se dedicavam ao artesanato através do manuseio da argila para produzir utensílios domésticos feitos para venda ou uso próprio. Porém, o papel social da mulher, na comunidade, na atualidade, é pouco engajado em termos de empoderamento, pois as mesmas, em geral, são cuidadoras do lar. Inexiste na comunidade algum movimento feminista ou de gênero.

---

<sup>42</sup> Obs.: Esses dados foram cedidos pelos moradores a partir de uma Cartilha sobre a história da comunidade, sendo compreendida como Cartilha Coletiva, documento histórico da comunidade. Os dados foram legitimados através de conversas informais com moradores da comunidade e nas entrevistas que serão posteriormente analisadas.

<sup>43</sup> Uma das funções da Fundação Cultural Palmares é formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. Obs. Até o ano de 2003, a competência para titulação territorial (identificação e delimitação dos territórios), na esfera federal, era da Fundação Cultural Palmares. Por força do Decreto 4.887 de 2003, essa competência passou a ser do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ver: <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>.

No que se refere à educação, a comunidade possui apenas uma escola pública municipal “Escola Joaquim de Carvalho Cavalcante”, de pequeno porte, cuja estrutura física é formada por cinco salas de aulas, uma cozinha, uma sala de leitura, um banheiro, uma despensa e um pátio descoberto. A referida escola atende a 126 alunos da alfabetização até o quinto ano do Ensino Fundamental, possuindo em seu quadro de funcionários dois professores com curso superior em pedagogia, um com ensino médio, uma coordenadora de apoio, além de três merendeiras, três motoristas do PETI, que atendem a alunos cadastrados no programa que ficam na escola em jornada ampliada.

A escola é uma conquista recente na comunidade. Atende à nova geração, porém, a maioria dos moradores antigos não possui escolaridade. Os alunos que passam para o Ensino Fundamental II e Médio são atendidos na escola Municipal e Estadual de Capoeiras. A tecnologia ainda é algo distante para uso da comunidade sendo que apenas um morador possui computador e internet na comunidade.

Dados coletados durante a pesquisa apontam que a comunidade ainda é desprovida de bens básicos que garantam uma qualidade digna de vida aos seus moradores, como rede de esgoto e armazenamento de lixo, água potável, posto policial. As políticas públicas parecem invisibilizar os moradores da comunidade do Imbé. Os(as) moradores(as) convivem constantemente com o risco de contaminação, poluição e doenças.

Existe na comunidade apenas um Posto de Saúde do PSF, porém, muitos fazem uso da medicina alternativa popular que é tradicionalmente repassada através de medicamentos naturais a base de ervas, folhas, chás, infusões, lambedores, etc.

Foi construída, em 1998, a Associação de Moradores: “Associação Quilombola do Imbé”, sendo oficializada em cartório apenas, em 15 de maio de 2000, quando foi reconhecida como “Associação Remanescente do Quilombo do Imbé”, nome que faz alusão às pessoas negras da comunidade netos(as) e bisnetos(as) de africanos(as) que foram escravizados e trazidos ao Brasil, na época colonial. No ano de 2000, os integrantes da Associação participaram do II Encontro Estadual das comunidades Negras, na Bahia, que desencadeou no projeto para a construção de oitenta casas de alvenaria para as pessoas da comunidade, o que melhorou a situação habitacional. Na Associação há uma média de 100 (cem) pessoas associadas e as reuniões são realizadas mensalmente, tendo uma frequência em média de 60 (sessenta) pessoas, que contribuem com um valor singelo para o funcionamento da mesma, além de receber o apoio de ONG e entidades de apoio como o Movimento Negro.

A religião predominante é a católica, com registros de antigas novenas e louvores a nossa Senhora do Rosário. Antigamente, cantavam-se as ladainhas em latim pelas mulheres mais velhas, enquanto os homens dançavam em roda a “dança tesoura”, pulando e passando uma faca entre as pernas dos dançarinos, ao som da zabumba e pífano. Atualmente, o catolicismo popular se faz presente através dos ritos de uma rezadeira local que faz uso de ervas nas orações. O São João é hoje o traço cultural festivo mais marcante, pois a escola promove as quadrilhas juninas com os alunos que é um marco para a comunidade.



### Imagem 1: Panorama da Comunidade do Imbé



Fonte: Arquivo pessoal. Março, 2018.

Percebe-se, na imagem 1, que a comunidade é cercada pela Serra do Imbé que, no início da formação da comunidade, serviu de refúgio de ex escravos(as) que fugiam de seus senhores. Na imagem, também se percebe a simplicidade na estrutura física do local.

### Procedimento Metodológicos

A problemática elaborada nesta pesquisa aderiu a uma pesquisa bibliográfica<sup>44</sup>, descritiva e empírica de natureza qualitativa, etnometodológica crítica, fundamentada em referencial bibliográfico pautado em estudos sobre a educação em comunidade quilombolas a partir de teorias pós-coloniais. Portanto, existe neste trabalho um trajeto investigativo que implica para uma abordagem etnometodológica, pautada na Etnopesquisa Crítica<sup>45</sup>, que requer uma oposição ao positivismo e a ideia de neutralidade axiológica. A escolha da pesquisa qualitativa se deve ao fato de que:

Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõe-se assim à incapacidade de estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de objetos comparáveis, os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado (GOLDENBERG, 2000, p. 47).

A pesquisa foi realizada em uma comunidade rural quilombola, denominada Imbé, situada no município de Capoeiras, agreste de Pernambuco.

Para participarem desta pesquisa, foram escolhidas pessoas mais idosas e de representatividade na comunidade, a saber, um senhor ex presidente da Associação, o presidente atual, uma rezadeira local, duas professoras e uma coordenadora pedagógica.

<sup>44</sup> A pesquisa bibliográfica se deu através do levantamento bibliográfico e triagem de leis, dissertações, livros e artigos científicos selecionados para dar embasamento teórico à pesquisa bibliográfica, desenvolvida “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, confirmando-se o pressuposto de que a pesquisa a partir de estudos anteriores é válida” (GIL, 1994, p.71).

<sup>45</sup> Segundo Coulon (1995, p. 113), os etnométodos “[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo” a partir das práticas cotidianas.



Como técnica de coleta de dados, este trabalho se utilizou de registros fotográficos, observação não participante com anotações em diários de campo e de entrevistas semiestruturadas, que para Manzini, está focalizada em:

[...] um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1991, p 154)

O presente artigo optou pela técnica de “Análise do Conteúdo”, que segundo Chizzotti, tem como objetivo “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Esta análise se efetivou através de uma triagem de frases modais, ou seja, de frases típicas e não apenas palavras, contendo um grande número de expressões que refletem a realidade social e cotidiana nas quais os participantes da pesquisa estão inseridos, de modo a comparar as falas dos entrevistados em constante diálogo com citações de autores pós-coloniais.

## Análise dos Dados Coletados

Durante a pesquisa de campo, foi possível observar, conversar informalmente e entrevistar pessoas na comunidade, selecionadas a partir do critério de idade e representatividade na comunidade. Tais relatos foram gravados, transcritos e categorizados em quadros temáticos, analisados a luz da Análise do Conteúdo.

**Quadro 1: Perfil dos Moradores**

IDADE, FORMAÇÃO, OCUPAÇÃO, RELIGIÃO	
MORADOR 1	69 anos, sem escolarização, agricultor, católico.
MORADORA 2	54 anos, estudou até a 3ª ano (4ª série), dona de casa, agricultura e cabelereira, católica.
MORADOR 3	60 anos, estudou o ensino médio, agricultor, católico.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

Nota-se que apenas o entrevistado 3 passou por um processo maior de escolarização. Mas a realidade da maioria dos moradores(as) da comunidade aponta para uma ausência de grau escolar.

**Quadro 2: Visão da Educação a Partir do Olhar dos Moradores(as)**

COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DENTRO DA COMUNIDADE?	
MORADOR 1	A escola funciona bem. Tem o <i>Mais Educação</i> . Agora, eu não estudei [...] aqui não tinha escola né, <i>pruque</i> era longe, e só ia aqueles que <i>podia</i> , o <i>pobe</i> lá não ia, não tinha roupa, como é que ia sem roupa? Tem essa <i>mulé</i> minha mermo, tinha uma escola pra aculá, quando ela ia era vestida numa saia de saco de açúcar, aí fazia aquele roupão. Eu tive numa fazenda, tinha umas professoras lá, [...] aí eu comecei, mas não estudei uma semana, aí o patrão foi <i>dixe</i> que não podia eu aprender ler, que negro só prestava pra ser carreiro. Isso era um preconceito dos grandes, é porque naquele tempo não era que nem agora, <i>pruque</i> uma coisa <i>dessa</i> fosse agora, ele tinha ido pra prisão, ou pagava ou tinha ido, mas naquele tempo dizia e ficava por isso mermo. Eu fiquei nervoso, aí não ensinaram e eu não pedi mais a ninguém, que eu tinha medo de pedir aos outros e fazerem a merma coisa. Pra eu aprender a assinar meu nome, aprendi no chão, meu caderno era o chão, meu lápis foi o dedo. Eu espiava o pessoal fazer meu nome, aí dali eu fui fazendo no chão.
MORADORA 2	A escola eu num sei dizer muita coisa não porque eu nem frequento. Acho que na época eu estudei até a quarta série, eu parei de estudar eu tinha uns 13 anos, na época eu trabalhava na roça com meu pai, aí a escola era muito distante, era lá no Fidelão a gente ia a pé aí, eu parei cedo eu fui trabalhar em casa de família, aí então depois com 15 anos eu me casei aí comecei construir família aí desisti de estudar.
MORADOR 3	É de boa qualidade a escola, nós <i>precisava</i> de uma escola <i>milhor</i> , porque em vez de um aluno ir estudar em Capoeiras

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

Nota-se o preconceito histórico vivenciado pelos afro-brasileiros também na questão do acesso à educação, até por um interesse de classes, pois o conhecimento pode proporcionar um esclarecimento e consciência que se oponha ao objetivo central de uma burguesia exploradora, uma das formas de se manter esse sistema em que a maioria explorada é submissa é privando-a de conhecimento. É, partindo desse pressuposto, que a educação deve ser um instrumento que:

[...] enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2008, p.52).

**Entrevista com Profissionais da Educação**

A fim de analisar a Educação Escolar na Comunidade com maior profundidade, achamos importante ouvir relatos da Coordenadora Pedagógica da Escola e de duas professoras. Tal pesquisa teve como intuito compreender o processo educacional ocorrido na comunidade, a partir de suas metodologias propostas, e entender como se efetiva a interação entre a escola e a comunidade. Esta pesquisa teve a intensão de fazer um estudo documental sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, não foi possível devido à inexistência do mesmo.

**Quadro 3: Perfil das Professoras e da Coordenadora Pedagógica**

IDADE, FORMAÇÃO, OCUPAÇÃO, RELIGIÃO	
COORDENADORA	40 anos, graduada em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e, atua há cinco anos, como coordenadora da escola.
PROFESSORA 1	47 anos, graduada em Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia, professora da comunidade há vinte e três anos.
PROFESSORA 2	38 anos, graduada em pedagogia, há cinco anos, como professora da escola.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

Percebe-se que as profissionais da educação entrevistadas possuem uma formação acadêmica e experiência de atuação na comunidade.

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a percepção científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, [...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe (FREIRE, 2011, p. 101).

#### Quadro 4: Desafios e Conquistas de Atuar na Comunidade

COMO É, PARA VOCÊ, TRABALHAR EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA, QUAIS AS DIFICULDADES E CONQUISTAS?	
COORDENADORA	Pra mim é muito bom porque é um trabalho diferenciado, onde exige muita pesquisa, dedicação. As dificuldades que eu tenho maior é a questão da parte de acessoria, de assistência, de saúde, essas coisas, mas algumas dificuldades de aprendizagem que alguns alunos têm, e as conquistas são que nós estamos conseguindo resgatar a cultura da comunidade, tanto que nós já temos o Projeto da Consciência Negra, todo ano, a gente realiza o projeto, faz o projeto e faz a culminância no final do ano.
PROFESSORA 1	As dificuldades são muitas porque é uma especificidade, não é que eles são <i>diferente</i> , a gente tem dificuldade de comportamento, de aprendizagem e um monte de coisa; as conquistas a gente tem conquistado muito, melhorou a escola, melhorou a comunidade, eles <i>conhece</i> hoje a história deles, a gente trabalha na escola a história de como foi que se formou essa comunidade, valoriza mais a escola, eles se valorizam mais, os cabelos, eles já se assumem mais.
PROFESSORA 2	As dificuldades são muitas, porque eu não sou da comunidade eu vim de fora e foi diferente pra mim, foi um desafio né, e as conquistas que a gente vai trabalhando, tem que se adaptar ao estilo de vida deles, aí a gente vai convivendo, vai aprendendo.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

A coordenadora destaca a dificuldade de acessórios, dificuldades de aprendizagem dos alunos(as) e destaca como positivo o que ela chama de “resgate da cultura” através do Projeto da Consciência Negra, cuja culminância acontece no final do ano letivo. O dia da Consciência Negra foi estabelecido pelo projeto de Lei nº 10.639/2003 que propõe a criação de projetos e ações para execução dentro da escola, realizadas pelos alunos. A questão é que tal discussão deveria ser debatida durante todo o ano letivo. A professora 1 destaca a dificuldade de comportamento e aprendizado e aponta como positivo o estudo da história da comunidade local, algo que realmente é muito importante para garantir o sentimento de pertencimento desse povo.

O sentimento de pertencimento à comunidade está relacionado ao vínculo de parentesco, da cultura e da identidade coletiva de seu povo. Também destaca o sentimento de pertencimento, identidade e autoestima ao dizer que: *eles se valorizam mais, os cabelos, eles já se assumem mais*. Sabe-se que, por muito tempo, o negro foi discriminado e estigmatizado pelo seu tipo crespo de cabelo e essa professora demonstra trabalhar a questão do reconhecimento étnico. A professora 2 diz ter que se adaptar à realidade da comunidade, uma vez que a mesma não faz parte da mesma.

Nota-se a necessidade aqui de se pensar outra forma de fazer pedagogia ou um método mais aberto de ensino, no qual é possível se pensar em um ato educativo dentro e fora do ambiente escolar, para isso, deve ser possível inserir esse debate no planejamento pedagógico, sendo desenvolvido em conjunto com a comunidade, disparando conceitos formadores de opinião e basilares da identidade quilombola.

Consideramos que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONGs, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores (GOMES, 2005, p.04).

#### Quadro 5: Aplicação das Leis: 10.639/03 e 11.645/08

VOCÊ CONHECE A LEI 10.639/03 e 11.645/08? SE AS CONHECE, DE QUE FORMA TRABALHA COM AS MESMAS EM SALA DE AULA?	
COORDENADORA	Conheço, a gente <i>ta</i> elaborando já as diretrizes, <i>ta</i> na parte de informação, e nós estamos estudando como colocar ela em execução, temos alguns trabalhos, já trabalhando nessa linha, principalmente na parte de história, a gente já é voltado para a lei.
PROFESSORA 1	Conheço. A gente tenta trabalhar, só que a lei mesmo, diretamente, a gente não trabalha a lei né, mas trabalha dentro da lei né, trabalha os direitos e os deveres que a gente precisa né.
PROFESSORA 2	Conheço. A gente sempre trabalha uma vez, duas por semana, <i>são</i> a lei afrodescendentes.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

Na resposta das entrevistadas, todas dizem conhecer as leis, porém, enquanto a coordenadora afirma está na parte de informação da mesma, a fim de colocar em execução, diz que a disciplina de História já faz esse processo, a professora 2 diz não trabalhar as leis diretamente e a professora 3 diz trabalhar semanalmente, mas não cita como. Percebe-se, pois, que talvez se precise de mais informações e formações a respeito da lei, pois a mesma vai além do campo educacional e perpassa pela questão da interculturalidade, transversalidade.

Nesse sentido, ensinar a história do negro e dos povos indígenas na escola brasileira é romper com a visão eurocêntrica que exclui outras raízes culturais formadoras do Brasil como povo e nação (MUNANGA, 2004, p. 44).

#### Quadro 6: Saber Local, Pedagogias Diferenciadas

A ESCOLA TRABALHA COM OS SABERES LOCAIS DA COMUNIDADE? SE SIM, QUE METODOLOGIAS E ATIVIDADES DIDÁTICAS SÃO UTILIZADAS PARA CONTEMPLAREM ESSES SABERES?	
COORDENADORA	Geralmente a gente faz planejamento todo mês a gente senta, a gente pega a matriz e transformamos de acordo com a realidade da comunidade.
PROFESSORA 1	Trabalha sim. A gente trabalha mostrando principalmente com o material afro né, histórias que valorizem e mostrando a eles vídeos onde mostra o valor do negro, a gente tem muito material aí, tem o material que é da cultura que é um material muito bom que a gente sempre usa eles, que faz com que eles tenham essa identidade, achem a identidade deles.
PROFESSORA 2	Sim com a convivência, o estilo de vida tudo isso eles <i>traz</i> pra sala de aula, e a gente já aproveita já é tudo trabalhado em sala de aula. Sempre a amizade um ajudando o outro, a companhia um do outro.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

É muito importante que os educadores de um território quilombola devam ser preparados na linguagem e na realidade sociocultural daquela localidade, ampliando o universo de debate sobre o pertencimento de identidade quilombola/política. Todas as entrevistadas

dizem trabalhar os saberes locais. Diante desse contexto, é imprescindível instrumentalizar as escolas, professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), para que possam compreender as diferenças culturais como riqueza e vantagem pedagógica, a serem potencializadas nos currículos escolares, tendo em vista a construção de práticas educativas interculturais (CANDAUI, 2008).

Nesse mesmo prisma se sobressai a proposta da “Ecologia dos Saberes” pensado por Santos (2009):

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber (SANTOS, 2009, p. 31).

#### Quadro 7: Currículo Educacional Diferenciado

EM SUA OPINIÃO, O CURRÍCULO ESCOLAR COTEMPLA A REALIDADE SOCIAL DO POVO QUILOMBOLA? JUSTIFIQUE:	
COORDENADORA	Sim.
PROFESSORA 1	Não. Acho que a gente tem que trabalhar por a gente mesmo, a gente tem que incluir.
PROFESSORA 2	Pode melhorar um pouco, tinha que incluir mais assim, coisa sobre a comunidade, a realidade da comunidade no caso, a gente deveria trabalhar mais né.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

Percebe-se que não há um consenso nas respostas das entrevistadas. Enquanto a Coordenadora responde haver interação entre o currículo escolar e a realidade da comunidade, a professora 1 é categórica ao dizer que não há, de modo que cabe ao professor buscar fazer esse papel. E a professora 2 afirma que essa questão pode ser melhorada, aponta a necessidade de incluir mais. Nessa perspectiva, este trabalho parte do pressuposto de que é essencial haver um currículo escolar que contemple a realidade sociocultural e econômica da comunidade.

As escolas quilombolas necessitam questionar os currículos e repensar as práticas educativas e as relações que estabelecem com as comunidades. Nesse sentido, o currículo é a base dessa mediação e uma estratégia significativa. As diretrizes sobre a Educação Escolar Quilombola surgiram através da Resolução nº 8 de novembro de 2012, e o Título VII no capítulo I, Artigos. 34, 35, 36, 37 e 38 tenta explicar como deve ser o Currículo da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, e de acordo os parágrafos,

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos políticos-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os

contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas e, seus projetos de Educação Escolar Quilombola (RESOLUÇÃO Nº 8 de 11/2012, p.13).

E para trabalhar esse currículo faz-se necessário que a escola esteja ciente não só de suas responsabilidades, mas que esteja preparada, orientado e oferecendo formação continuada ao seu corpo docente para que possam exercer com habilidade o seu papel de professor(a) mediador(a). Para se modificar a situação educacional eurocêntrica na qual se encontram as escolas,

[...] exigem mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p.100).

### Quadro 8: Relação Escola e Comunidade

QUE ATIVIDADES SÃO DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA EM ARTICULAÇÃO COM AS FAMÍLIAS, LIDERANÇAS QUILOMBOLAS E A COMUNIDADE LOCAL?	
COORDENADORA	Nós temos o “Mais Educação”, que é um projeto no qual a comunidade sempre está inserida, nós temos as culminâncias dos projetos, temos reuniões de pais e temos a parceria junto com o CRAS, onde tem um professor de música, aí a gente cede os instrumentos da escola, o professor que faz o curso de percussão e depois a gente faz a culminância junto com a comunidade, então um trabalho em conjunto entre comunidade, CRAS e Secretaria de Educação e de Saúde. Todo mundo junto.
PROFESSORA 1	A gente sempre trabalha as festas das tradições deles né, sempre está em contato com a comunidade, com os pais, sempre faz as reuniões e mostra pra eles o que a gente vem fazendo. A gente sempre comemora o dia 20 de novembro, junto com a comunidade, há sempre um trabalho junto com eles.
PROFESSORA 2	Tem a gente trabalha a festa junina, o dia das mães, sempre é comunidade e escola juntos.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

A coordenadora relata em sua fala a presença do projeto Mais Educação, de apoio de um professor de música e parcerias entre a escola, os pais dos alunos e secretaria do CRAS, Educação e Saúde. A professora 2 destaca como parceria entre Escola e comunidade as reuniões de pais e a comemoração do dia 20 de novembro e a professora 3 destaca datas comemorativas, dentre elas dia das mães e festas juninas. Porém, a parceria entre a escola e a comunidade precisa ir muito além dessas questões colocadas pelas entrevistadas, pois é preciso em primeiro lugar haver uma valorização dos saberes locais, ou seja, dos saberes culturais desenvolvidos na comunidade através da interculturalidade, da ecologia dos saberes e da descolonização. Essa nova forma de se pensar o ato educativo questiona a hegemonia do conhecimento eurocêntrico que faz parte dos currículos escolares, pautado à colonialidade do saber, do ser e do poder. A cultura passa a ser um uma categoria que reflete o “[...] rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos” (ARROYO, 2003, p. 41).

**Quadro 9: Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>46</sup> (DCN) e a Comunidade**

O QUE VOCÊ PODERIA DIZER A RESPEITO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?	
COORDENADORA	Hoje até que a gente está fazendo as Diretrizes Estaduais já em processo, já em estudo, participei o ano passado de várias <i>formação</i> , tem as nacionais é muito boa, estamos fazendo a estadual que ainda nós não temos a do município e é a partir da do estado que vai fazer a municipal, mas eu acho que tem muitas coisas a ser acrescentada, que fica a desejar, é aí onde a gente vai tentar corrigir, durante esse processo [...], a gente tem algumas coisas que a gente acha que deveria contemplar, principalmente as datas comemorativas das comunidades tradicionais, que é totalmente diferente das nacionais, tem alguns feriados que não contempla, principalmente consciência negra, que não contempla e tem que contemplar né, e todos os municípios tem que aderir porque são comunidades diferenciadas, se há um feriado na comunidade é um dia que ele tem que <i>ta lá</i> , mas só que num ta, então a gente <i>ta</i> formando essa do Estado com esse olhar voltado para as comunidades quilombolas.
PROFESSORA 1	É essas Diretrizes que a gente tenta através do material que a gente recebe contemplar nas nossas aulas, e eu acho que é um caminho para a valorização do negro hoje em dia porque se não tivesse essa ajuda da gente trabalhar, mostrar a eles, eles não iam saber da identidade deles, de onde eles vieram.
PROFESSORA 2	Assim, tem a lei né, mas deveria ser trabalhada mais, mais exigida né, porque sempre deixa alguma coisa a desejar.

Fonte: Arquivo Pessoal, março a maio de 2018.

Percebe-se que a Coordenadora está fazendo Formação que contempla o debate das DCN's nas Comunidades Quilombolas e chama atenção para o fato de que o Estado e os Municípios precisam interagir mais e dialogar com esse processo de valorização de uma educação diferenciada no que tange as datas comemorativas, feriados e consciência negra. Porém, percebe-se que a proposta das DCN's é bem mais complexa e abrangente que isso. Por outro lado, a entrevistada 2 relata que tenta contemplar a valorização do negro em suas aulas através dos materiais recebido e a entrevistada 3 demonstra uma insatisfação com a aplicação do uso das mesmas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) normatizam a educação para os quilombolas. Desta forma, de acordo com Macedo (2015, p.24):

[...] esta modalidade específica de educação nos convoca a romper com o contexto da arquitetura fechada da sala de aula, para que transgridamos o ambiente escolar sustentado pela cultura do livro, de maneira que as práticas curriculares contemplem também os ambientes educativos não formais. Desse modo, é imprescindível que as escolas situadas nos quilombos dialoguem com as culturas locais e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas (MACEDO, 2015, p. 24).

Portanto, a proposta de uma educação escolar quilombola:

[...] é a de possibilitar que professores repensem, à luz da experiência dos quilombos contemporâneos, o papel da escola como fonte de afirmação da identidade nacional. É um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens (MOURA, 2007, p. 4).

Nesse sentido, a Educação na comunidade quilombola precisa ser diferenciada e emancipadora, pautada no diálogo intercultural, democrático e na Ecologia do Saber, do Bem Viver.

<sup>46</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram aprovadas em 05 de Junho de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Parecer CNE/CEB, 16/12), e homologadas através da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 21/11/2012 (nº 224, Seção 1, pág. 26)



## Considerações Finais

É possível perceber, através deste estudo, que há ainda muito a se conquistar em termos de direitos educacionais de qualidade e interculturais na Escola Quilombola do Imbé – PE. O que se evidencia nesta pesquisa é que a educação quilombola precisa valorizar a questão da ancestralidade e territorialidade, a questão étnico-racial, de gênero, além dos fatores culturais, políticos e socioeconômicos da comunidade, mas numa visão de empoderamento desses povos que as retirem dos estereótipos de inferioridade tão perpetuados pelas elites nacionais tradicionais e antipopulares e se pautem na ecologia do saber, dialógica, democrática, intercultural.

A luta por uma pedagogia decolonial na comunidade quilombola do Imbé – PE ainda requer um amadurecimento devido à situação de descaso do poder público, naquela comunidade, reafirmando as relações de poder vigentes próprias do processo de neocolonialismo. Porém, é preciso entender e valorizar a resistência enfrentada por seus moradores(as) no seu dia a dia.

É mister enaltecer que ainda há uma grande predominância de racismo vivenciada pelos moradores(as) locais e um longo caminho a ser seguido, apesar de todo o esforço dos profissionais da educação para que se cumpra a proposta de Educação Escolar Quilombola de 2012, bem como com o currículo crítico intercultural, com a aplicação da lei 11.645/08 de modo a se coadunar com a decolonização da educação básica.

## Referências

ARROYO, M. Outros Sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, M. M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. M. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

ARRUTI, José Maurício. Educação Quilombola em debate: A escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. In CUNHA, Ana Stela de Almeida (org.) Construindo quilombos, desconstruindo mitos: A educação formal e a realidade quilombola do Brasil. São Luís: SETAGRAF, 2011.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) Brasília – DF/ 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. 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. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-

\_\_\_\_\_. Programa Brasil Quilombola. Disponível em: [http://www.seppir.gov.br/publicacoes/brasilquilombola\\_2004.pdf](http://www.seppir.gov.br/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf). Acesso em: 16 abr 2018.

CANDAU, M. V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45- 185., jan./abr. 2008.109, Jan/Abr 2012.

CHIZZOTTI, A. (2006). Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez.

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRAGA, Sara Ferreira. Resistência E Invisibilidade: Um Estudo Sobre Comunidades Quilombolas E Políticas Públicas. Universidade Estadual De Montes Claros – UNIMONTES Programa De Pós-Graduação Em Desenvolvimento Social-PPGDS. Montes Claros- MG, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. (Coleção Leitura).

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, In Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.236 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In Aletria – Revista de Estudos de Literatura. Alteridade em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v6, 9, dez/2002. p.38-47.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais/Dinalva de Jesus Santana Macêdo. Salvador. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In multiculturalismo. In: Mato, Daniel (Coord.). Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Buenos Aires: Clacso-Asdi, 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. “Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil”. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro*, Goiânia- GO, 2013.

MINAYO, M.C. de S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MOURA, Gloria. *Educação Quilombola: A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais*. Salto para o Futuro. Boletim 10. Junho, 2007. TV Escola, SEED, MEC.

MUNAGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

QUIJANO, Aníbal. (2007). O que é esta tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson (org.). *Diversidade, espaço e relações raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007[1999] p. 43-51.

\_\_\_\_\_, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologia do Sul.* / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes. – (CES). Coimbra, janeiro, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-37.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro”. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Secad, MEC, 2005, p. 21-37.

SOUZA, Shirley Pimentel de. *Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular* / Shirley Pimentel de Souza. – 2015. 111 f.: il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, Catherine. *La educación Intercultural em La Educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

## Capítulo IX

### Qual é sua Escolha: Aceitar o Processo de Colonização ou Lutar pela Descolonização das Mentres?

Ádma Hermenegildo Rocha  
Edmerson dos Santos Reis

#### Introdução

Fruto de uma pesquisa bibliográfica, mediada pelas leituras e discussões, este estudo objetiva discutir, de maneira crítica e reflexiva, acerca das reformas curriculares ocorridas em alguns países, tais como a Índia, África Subsaariana, Inglaterra, entre outros, temática que foi abordada no âmbito do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA).

Para além de discutir acerca das reformas curriculares, e dos processos de colonização que as embasaram, com exceção da Inglaterra, este artigo também pretende mostrar como esses países reagiram frente a esse processo, ou seja, de que forma as comunidades se organizaram para tentar lutar contra essa imposição de cultura, valores, e realidade que não o representam? Será que conseguiram reagir de alguma forma? Será que suas lutas valeram à pena? Será que acreditaram na história de progresso que há por trás do discurso da colonização? Será que a população aceitou o processo de colonização, acreditando que ali estava a solução para um futuro melhor?

Dessa forma, é em meio à apresentação dessas discussões reflexivas, que este artigo pretende trilhar seu caminho chegando a um aspecto importantíssimo, que é a contextualização, ou seja, o contextualizar, para descolonizar, o que parte do entendimento da realidade local, vista e refletida pelos diversos ângulos, para chegar à realidade global, para que assim, muitas ações históricas do contexto já vivido, e do que está sendo vivenciado possam ser compreendidas, e se necessário, transformadas.

Sendo assim, para dar conta desse arcabouço de indagações e reflexões, este artigo caminha por uma trilha extremamente teórica, em que se baseia nos seguintes estudiosos(as): Brymer (2012); Chisholm e Leyendecker (2012); Rampal (2012); Lawton (2012); Ashkenazi (2012), etc., que discutem o processo de reformulação curricular e colonização dos países aqui já apresentados, bem como, conta também com o auxílio de Silva (2017); Reis (2011); Martins (2011), Santiago (2013); entre outros(as) que apontam para a necessidade de um olhar e fazer contextualizado e intercultural na educação, para que as realidades possam ser ouvidas e respeitadas, bem como a formação dos sujeitos seja para além de um dado quantitativo que elege se o país está ou não diminuindo o índice de analfabetismo, repetência, evasão, etc., atentando-se para a formação integral do ser humano, potencializando o seu senso crítico, para que seja conhecedor e transformador de seu contexto.

Dessa maneira, para atingir as expectativas dos leitores em relação às discussões que serão desenvolvidas no decorrer dessas laudas, este artigo dividiu-se em Introdução,

na qual foi feita uma pequena explanação da proposição de discussões abordadas ao longo desta escrita, bem como foi realizada uma rápida descrição de como este artigo foi elaborado. Em sequência, o desenvolvimento, que para um melhor entendimento, optamos por subdividi-lo em dois subtópicos, sendo eles: Por trás das reformas curriculares, a negação das culturas locais; e Das reformas curriculares no mundo à necessidade de uma Educação Contextualizada, os quais abordam sobre o processo de colonização, que embasa as reformas curriculares nos países aqui mencionados, com exceção da Inglaterra, apontado para a Educação Contextualizada, o currículo contextualizado e a educação transcultural como um caminho para fortalecer a luta das populações contra esse sistema usurpador; posteriormente, trazemos as considerações finais, e ponderamos nossas reflexões diante das leituras realizadas, assim como, das discussões aqui tecidas, trazendo, sempre que possível, “novos” caminhos para se pensar a realidade aqui discutida, e por fim, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas na construção deste artigo.

### **Por trás das reformas curriculares, a negação das culturas locais**

As leituras e discussões realizadas dos capítulos, 1– Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora, de Vinathe Sharma Brymer (2012); 2– A reforma do currículo na África Subsaariana: quando o local encontra o global, de Linda Chisholm e Ramon Leyendecker (2012); 3 – Um discurso autóctone para estimular nossa herança cognitiva e registrar nossas aspirações: reflexões sobre a Índia e África, de Anita Rampal (2012); 4 – Qual o conhecimento é mais relevante? Uma antiga questão reexaminada na Inglaterra, de Denis Lawton (2012); e 5– Reflexões sobre transições educacionais no Egito, no Líbano e na Turquia, de Jennifer Ashkenazi (2012), presentes no livro Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas, organizado por Cowen; Kazamias; e Ultherhalter (2012), nos faz refletir sobre o processo de reformulação curricular, assim como, sobre a colonização, nos levando a pensar sobre os motivos que impulsionaram esses processos, e como, de maneira ainda “tímida”, as populações desses países reagiram a essa imposição/importação de uma nova realidade, que não as pertence, e por isso, as rejeita, ou, pelo menos, tentam.

Dessa forma, quando falamos em reforma curricular no contexto discutido, devemos atentar também para o que a embasa que é processo de colonização. Trazendo consigo um fiel companheiro, que é o sonhado “desenvolvimento”, em que as populações, em especial, as mais vulneráveis, que tem seus direitos básicos negligenciados, tais como, saúde, alimentação, educação, segurança, entre outros, acreditam no discurso do colonizador, que apresenta o capitalismo como o único caminho possível para alcançar a prosperidade, e a igualdade de oportunidades, como bem salienta Silva (2017) em uma de suas escritas.

Para não anunciar “está chegando o capitalismo”, pois teriam que explicar o que é esse monstro, impérios ocidentais criaram uma ideia sedutora que galvanizou mentes e conquistou corações de líderes de todas as geografias, religiões e ideologias: a “ideia de progresso” com suas irrecusáveis promessas de prosperidade, felicidade e paz para todos os povos. Como a humanidade desencantou-se com essa ideia,

depois que sua ciência e tecnologias modernas participaram da “solução final” para a Questão Judia, o Holocausto, e da bomba atômica, lançada em Hiroshima e Nagasaki, os Estados Unidos, depois da Segunda Guerra Mundial, lançou a sedutora “ideia de desenvolvimento”, sob as mesmas promessas do progresso, ou seja, do capitalismo, e instaurou uma institucionalidade (rede de instituições) para sua gestão. (BORÓN, 2002; DOWBOR, 2016 apud SILVA, 2017, p.29).

Os elementos trazidos por Silva (2017) corroboram com o que vínhamos discutindo, pois, para não explicar o que é o capitalismo, seus benefícios e malefícios, quem detém o poder apenas faz ecoar o discurso de progresso e prosperidade, para que a população se encante, e passe a ser mais um(a) jogador(a) desse “time” que propaga desigualdade social, por a riqueza se concentrar nas mãos de poucos, tornando, assim, a sociedade estável, para quem é pobre, permanece pobre, e quem é rico, permanece rico.

Imersos (as) nessas discussões acerca do capitalismo, que visa somente ao lucro, em um menor tempo possível, os(as) autores(as) dos capítulos aqui já referenciados, de uma maneira ampla, trazem de que forma essa ideia de progresso e de bem estar social é propagada, que, como pontua Silva (2017), é por meio de uma rede de instituições, na qual o colonizador, que tem seus objetivos sociais, econômicos e políticos definidos, inicia o processo de inculcação das mentes, em que desconsidera todo o contexto daquela realidade, e passa a impor sua cultura e seus valores como absolutos, utilizando, para isso, uma forte aliada, que é a educação.

Pois, como bem sabemos a educação não é neutra, e por isso, a mesma não é uma ilha deserta e distante da realidade, mas, pelo contrário, é constituída como um campo da sociedade, e por isso, é tão influenciada por quesitos sociais, políticos, econômicos, entre outros, como também os influencia. Sendo assim, partindo desse princípio de influências, a educação torna-se uma companheira nesse processo de colonização e colonialidade, pois

[...] Ao promover o pensamento ocidental como pensamento único, a Escola da Ignorância finge ensinar-nos como funciona o mundo, fazendo justamente o contrário (MICHÉA, 2002). A educação descontextualizada foi concebida para entorpecer nossa imaginação e esterilizar o pensamento crítico, criativo, propositivo, reduzindo nossa capacidade para compreender o mundo em que vivemos e a partir de que momento a insurgência política contra esse mundo se converte em necessidade ética (SILVA, 2014b). Debilitando espíritos revolucionários e amputando nossa vontade de transformar o mundo — para reencantar a vida (SILVA, 2016)—, a educação colonial, descontextualizada, foi ordenada para o “progresso”, na colonização, e reordenada para o “desenvolvimento”, na globalização, para minar nossa rebeldia, para desistirmos de imaginar o mundo que queremos para mudar o mundo que temos. A Escola da Ignorância nos impede de aprender da vida, na vida, com a vida e para a vida, como propõe o paradigma educativo de AbyaYala (SARANGO-MACAS, 2014), constitutivo da Escola da Sabedoria, na qual prevalecem a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, criando espaços pluriversos para o intercâmbio fecundo entre saberes outros, racionalidades outras, mundos outros (SILVA, 2017, p.29).

Como pontua Silva (2017), a educação quando se torna aliada do processo de colonização, que é uma das ferramentas do capitalismo, para conseguir manter a estabilidade social dos “detentores do poder”, passa a valorizar conhecimentos e valores da cultura dominante,



tornando-os como legítimos, e ao serem considerados como tal, tudo que não está dentro dos padrões desses valores eleitos como oficiais passa a ser ignorado, como enfatiza Marín

A escola oficial encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante, sendo uma instituição eficaz no seu objetivo de reduzir, discriminar e marginalizar línguas, visões de mundo e conhecimentos ou saberes locais (MARÍN, 2014, p. 19).

Portanto, quando a escola assume o papel de disseminadora de uma educação descontextualizada, conforme foi apontado por Silva (2017), a mesma desconsidera um conjunto de realidades existentes, das mais diversas populações, e passa a trabalhar de modo que os discentes não elevem seu senso crítico de percepção da sociedade, para que não percebam os alarmantes números de desigualdades existentes que há por trás do discurso de “igualdade de oportunidades”, e queiram, de algum modo, tentar transformar sua realidade, buscando novas formas de mudar as políticas postas, de cima para baixo, até então, e por isso, contentam-se em repassar conteúdos e informações distorcidos e concisos, para que os discentes não transcendam as quatro paredes da instituição escolar.

Porém, mesmo com essa educação que se distancia da vida da população, e fornece informações distorcidas da realidade, para que a “paz” e a “ordem” da sociedade continuem sendo mantidas, é indispensável não questionarmos o papel da população nesse espaço, ou seja, como a mesma reage frente a esse processo? Aceita tudo como verdade absoluta, e apenas executam ordens, sem ao menos pensar nas ações que desenvolvem? Ou, embora “podadas”, ainda tentam de alguma forma reagir contra esse sistema usurpador?

As leituras dos capítulos aqui já mencionados, presentes no livro Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas, organizado por Cowen; Kazamias; e Ultherhalter (2012), nos desafia a pensar como ocorrem os processos educacionais em países que, geograficamente, se encontram distantes da nossa realidade, mas que em termos de situações econômicas, políticas e educacionais, quando analisadas pelas diversas ópticas, parecem se tratar das nossas localidades. Sendo assim, o que os(as) autores(as) propõem é refletirmos sobre a realidade desses países, que se encontram numa situação de pós-colonialismo, com exceção da Inglaterra, ou seja, se encontram sobre as consequências do processo de colonização, para que possamos analisar de que forma essa ‘dominação’ afetou o contexto dos mesmos, em especial, o contexto educacional.

Por isso, conforme vínhamos discutindo em relação ao processo de “desenvolvimento”, que mais parece uma “caixinha de presente”, extremamente perfeita por fora, embrulhada com o lema de “igualdade de oportunidades”, que, propositalmente, mais chama atenção pela beleza e elegância do embrulho do que pelo que vem na parte interior, que é justamente onde se esconde os malefícios dessa ideia de progresso, que essa nova realidade vai sendo instaurada nos sistemas educacionais desses países. O que acontece de maneira bem explícita é a educação a favor do capitalismo, do lucro, das desigualdades sociais, e da estabilidade social da estratificação já existente.

Porém, mesmo com toda a força desse sistema “esmagador” de realidades, que suprime as vozes dos sujeitos, as populações dos países estudados, sendo eles, Índia, África Subsaariana,



Inglaterra, entre outros, tentam lutar contra esse sistema imposto de cima para baixo, fazendo com que alguns dos seus proclames possam ser escutados, mesmo que de forma distante, quase não sendo ouvidos.

## **Das reformas curriculares no mundo à necessidade de uma Educação Contextualizada**

As tentativas de reformas curriculares vivenciadas pela Índia apresentavam uma educação extremamente descontextualizada e discriminatória, que caminhava por outro viés, no qual todo o contexto daquela realidade era desconsiderado. Para essa afirmativa, nos apoiamos nas discussões de dois teóricos indianos, sendo eles, Gandhi e Tagore apud Rampal (2012) que, embora discordassem em alguns pontos, lutavam por uma educação que se aproximasse da vida dos sujeitos, denominada de tradição autóctone, que se baseava em três pontos:

- Reafirmar a importância da relevância da educação para situações socioculturais do país e do aprendiz;
- Garantir que a relevância implique elaboração local de conteúdo curricular, pedagogias e avaliações, utilizando as ricas fontes de conhecimento já adquiridos pelos aprendizes;
- Ultrapassar as fronteiras da sala de aula/escola por meio de atividades não formais de aprendizagem permanente. (UNESCO, 2005, p. 34 apud RAMPAL, 2012, p.130).

Diante dos princípios apresentados, percebe-se que o que esses teóricos desejavam era uma educação que levasse em conta a realidade daquela população, bem como que o processo educacional pudesse elevar o senso crítico desses sujeitos, para que os mesmos pudessem transcender à sala de aula, algo que, quando analisado, torna-se bastante parecido com a proposta e a necessidade de fazer Educação Contextualizada, vertente que vem sendo protagonizada pela Rede de Educação do Semiárido (RESAB) e os seus teóricos, na qual:

[...] Parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas. Mas, não é para ficar dando voltas nisto. É para produzir conhecimento sofisticado, baseado em trabalhos de pesquisa, em estudos, em tematizações, em problematizações fundamentadas e em ações concretas, amparadas pelos conhecimentos gerados num itinerário pedagógico, partindo sempre da teoria à prática e vice-versa [...] (MARTINS, 2011, p.58).

Conforme os elementos trazidos por Rampal (2012) e Martins (2011), percebemos que a luta dos países, aqui já mencionados, gira em torno de “bater de frente” contra as imposições feitas pela sociedade, ou seja, é uma luta contra a determinação de um sistema, valores e realidades que não os representam, no qual, sem medo algum, protestam contra os conteúdos dos livros didáticos, como é o caso da Índia, protestam contra o conhecimento eleito como oficial, presente no currículo da Inglaterra, em que criam comissões não governamentais para fazer a análise desse material, de forma crítica e reflexiva e apontam melhores alternativas para um ensino que parta do contexto local, chegando ao global, que problematize, estude, discuta e proponha melhorias, como bem pontua Martins (2012) na citação acima.

Portanto, o que esses países trazem como reflexão é justamente a participação ativa, consciente e crítica da população, que mesmo sem quaisquer apoios legais, se organizavam para observar sua realidade e reagir contra ela. Não devemos nos satisfazer com tudo que já vem determinado para executarmos, temos que refletir sobre essas imposições, não podemos mais permitir que o capitalismo continue devastando os diversos contextos, se apresentando como o solucionador dos problemas de desigualdades, quando na verdade, ele as propaga ainda mais. Assim como, não podemos mais aceitar uma educação que desvaloriza nossos conhecimentos apreendidos fora do ambiente escolar, pois, como aponta Vygotski (1991), somos seres interativos, e ao interagirmos com pessoas e objetos, estamos construindo aprendizagens, as quais não podem ser ignoradas pela escola.

Por isso, não mais queremos uma educação a serviço da sociedade capitalista, que impõe o que deve ser ensinado, e como deve ser ensinado, assim como “poda” o conhecimento dos sujeitos. Não mais devemos aceitar uma única cultura como absoluta, como, assim, propõe o processo de colonização, pois com essa ideia exacerbada de ‘progresso’, pela qual muitas pessoas migram em busca de alcançá-la, ação esta que é desenvolvida pelo próprio capitalismo. Assim, torna-se impossível falarmos e propormos um ensino que trabalhe com uma única cultura, e não com uma proposta transcultural, caracterizada como:

[...] Uma abordagem de ensino e aprendizagem que possui a natureza dialógica e interdisciplinar. Em vez de aprender sobre outras culturas a partir de uma paternalista, uma abordagem transcultural desloca alunos e professores para uma aprendizagem por meio do envolvimento direto com os membros de uma cultura e com suas próprias perspectivas [...]. (SANTIAGO, 2013, p.169).

O que Santiago (2013) aponta é a necessidade de a escola descentralizar a cultura dominante como absoluta, e abrir espaço para que as outras culturas se manifestem, trabalhando assim, a diversidade. Mas não a diversidade que se manifesta em datas comemorativas, em que se exibem apresentações culturais sem ao menos fazer uma discussão acerca daquela cultura com os discentes. Quando a autora já referenciada salienta a abordagem transcultural, a mesma chama atenção para o processo de ‘deslocamento’ que há nessa proposta, não é simplesmente falar a respeito de quem “está lá”, “distante”, é ter oportunidade de sair da escola e ir ao encontro desse grupo, essa cultura, escutar o que “eles” têm a nos dizer, é trocar conhecimentos, é desfazer fronteiras, é desfazer preconceitos, é construir novas perspectivas, novas visões de mundo, é sair da ignorância, é conhecer outras realidades que, até então, foram ignoradas, silenciadas.

Porém, isso só se tornará possível, quando desconstruírem a ideia de que o currículo escolar é somente um papel onde se coloca o conteúdo a ser ensinado durante o ano, conteúdo esse que é decidido sem a participação da comunidade a quem será destinado, onde é imposta sempre a visão do dominador, que conseqüentemente irá ignorar todo o contexto social, político, econômico e educacional construindo até então, para fazer prevalecer sua visão de mundo, visão essa, que lhe da oportunidade de sempre se manter no poder.

Corroborando com essa discussão Reis (2011, p.103), quando afirma:

Ao se pensar currículo, não se pode mais pensá-lo numa lógica universalista onde os sujeitos da aprendizagem são levados a transitarem apenas em outros mundos, em outras culturas em outros campos do conhecimento, não existindo espaço para que aprofundem o conhecimento do lugar onde estão inseridos. Como bem defende Martins (2004, p.30), “a escola não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa”.

Os elementos trazidos por Reis (2011) vêm complementar as discussões tecidas ao longo deste artigo. Pois, com o processo de colonização ocorrido nos países estudados que ignoram todo o seu contexto, as lutas manifestadas pela população contra essas imposições, de cima para baixo, foram para ter acesso a uma Educação Contextualizada, que valorizasse e partisse do seu contexto local, era para ter acesso a uma educação transcultural, em que suas culturas fossem estudadas e respeitadas, ou seja, era contra um sistema colonizador, que dava aos discentes sempre respostas prontas, para que os mesmos não pudessem transcender seus pensamentos, restando-lhe apenas repetir o que vinham escutando e aprendendo, como nos mostra Alves:

[...] As crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar. (ALVES, 1994, p.22-23).

Portanto, foi justamente contra esse sistema que reduz os conhecimentos da população, e a torna um “papagaio”, que apenas repete o discurso do dominador, como nos mostrou Alves (1994), que esses países aqui mencionados, organizaram suas lutas. Pois, é impossível aceitarmos ordens que vêm sendo impostas sem ao menos questionarmos; é impossível não percebermos o sistema desigual que vai sendo instalado com o capitalismo e seu lema de desenvolvimento; é impossível nos mantermos inertes frente a um processo educacional que exclui, e continua disseminando preconceitos.

Dessa maneira, acreditamos que a instituição escolar deve ser um espaço para aquisição de novos conhecimentos, novos diálogos e novas reflexões que ampliem o campo de visão dos estudantes, pois, é inadmissível deixar a escola, que recebe um público extremamente diversificado, ignorar o seu contexto inter/multi/transcultural, para eleger um monoculturalismo etnocêntrico (SUE & SUE, 2003 apud SANTIAGO, 2013, p.167), valores, culturas, linguagens e práticas são eleitas como oficiais.

Portanto, não mais queremos, defendemos e aceitamos uma educação com “vendas” nos olhos, que apenas enxerga e executa o que a classe detentora do poder permite que ela faça. Mas, pelo contrário, o que queremos é uma educação contextualizada, que parta e valorize o contexto e os conhecimentos locais, que estão interligados com os globais, que estude os processos históricos de forma crítica e reflexiva, proporcionando uma formação integral do sujeito, para que o mesmo possa agir de forma consciente na sua realidade, buscando novas formas de transformar o que lhe inquieta, seja no seu bairro, na sua cidade, estado ou país.

Porém, os questionamentos são: Quando vamos agir? Quando vamos lutar contra essa educação que não nos representa? Quantas pessoas ainda terão que sair de suas localidades em busca de um progresso inexistente? Quantos direitos básicos terão que ser negligenciados por que a sociedade está “progredindo”? Por que aceitar tudo como verdade absoluta? Por que não se juntar à luta contra esse sistema usurpador instalado na sociedade? Por que é sempre mais fácil criticar as lutas existentes, do que juntar-se a elas? Por que não transcender as fronteiras que foram estabelecidas para nós, sem a nossa participação? Permanecer calado e fingir que nada está acontecendo, é a melhor opção? Até quando?

### **Considerações Finais**

Diante das leituras dos capítulos aqui já mencionados, e reflexões tecidas no desenvolver deste artigo, o que percebemos são realidades que estão, geograficamente, distantes do nosso contexto local, porém, reafirmamos que, distantes, somente, geograficamente, pois ao analisarmos o processo de reforma curricular, de colonização e a forma como se instauram na sociedade, atentamos para o fato de que o contexto educacional vivenciado nesses países estudados é o que persiste aqui no Brasil, logo, continuamos a ser colonizados, sem ao menos nos darmos conta disso.

O processo de ordens emanadas de cima para baixo, que prevalece sempre a voz dos ‘detentores do poder’ continua a existir, embora os mesmos maquiem seus discursos com a aprovação de leis que garantam, por exemplo, a discussão da diversidade cultural nas escolas, que, quando analisadas, não passam de apresentações culturais nas datas comemorativas, que nada acrescentam para que os discursos preconceituosos sejam amenizados e/ou superados.

Portanto, o que surge como necessidade, primeiramente, é a garantia de formação continuada para os(as) docentes que atuam nas instituições escolares, mas, uma formação continuada que atenda aos princípios da luta por uma Educação Contextualizada, uma educação inter/multi/transcultural, para que possam atentar para os objetivos que pretendem alcançar com suas práticas pedagógicas, pois, até quando ainda irão continuar repetindo discursos homogêneos, sem formar os discentes integralmente para a vida? Até quando os discentes irão ser tratados como representação numérica? E, até quando vai continuar o ‘teatro’ em que se finge que ensina, e os alunos fingem que aprendem? Uma educação desconexa da vida, do contexto social, político e econômico da realidade, até quando?

Dessa forma, no âmbito do PPGESA, que tem como objetivo conhecer os processos educacionais desenvolvidos nos diferentes territórios Semiáridos foi possível desenvolver esta pesquisa, nos oportunizando conhecer, discutir e refletir a realidade de outros países que ainda sofrem com os processos de colonização, com exceção da Inglaterra. Portanto, foi extremamente importante conhecermos, não somente a instauração da colonização, mas, também, as diversas formas que a população tenta reagir contra esse sistema usurpador, fortalecendo assim, o que já defendíamos, de que, é sim possível lutar pelos ideais que acreditamos, quando nos mobilizamos para isso. Logo, nosso papel, enquanto estudantes e

pesquisadores(as), torna-se ainda maior, pois, com maiores oportunidades de aprendizagens, devemos disseminar o conhecimento que vem sendo apreendido, para que possamos contribuir, de alguma forma, com o nosso bairro, nossa cidade, nosso Estado, nosso País, possibilitando o surgimento de referências que permitam colaborar com outros países irmãos que se encontram em situações semelhantes.

## Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3.ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ASHKENAZI, Jennifer. Reflexões sobre transições educacionais no Egito, No Líbano e na Turquia. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTHERHALTER, Elaine (orgs). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

BRYMER, Vinathe Sharma. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: Tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTHERHALTER, Elaine (orgs). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p.15-30.

CHISHOLM, Linda; LEYENDECKER, Ramon. A reforma do currículo na África Subsaariana: quando o local encontra o global. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTHERHALTER, Elaine (orgs). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.p.51-72.

LAWTON, Denis. Qual conhecimento é mais relevante? Uma antiga questão reexaminada na Inglaterra. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTHERHALTER, Elaine (orgs). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.p.205-216.

MARÍN, José. Colonização e descolonização na educação e interculturalidade: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (orgs.). **Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014. p.17-39.

MARTINS, Josemar. Educação Contextualizada: Da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado(orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ UNEB/NEPEC-SAB/ MTC/ CNPq/ INSA. Juazeiro-BA, 2011. p.45-64.

RAMPAL, Anita. Um discurso autóctone para estimular nossa herança cognitiva e registrar nossas aspirações: reflexões sobre a Índia e a África. In: COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTHERHALTER, Elaine (orgs). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.p.129-146.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro – Bahia:ADAC/ UNEB-DCH-III/ NEPEC-SAB, 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

SILVA, José de Souza. Construindo caminhos decoloniais para o bem viver alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?.In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **ANAIS DO VII WORKSHOP NACIONAL EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO & IV COLÓQUIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO VALE DO SÃO FRANCISCO**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2017. Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/200650\\_498946b151de443da8a057f892814cd2.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/200650_498946b151de443da8a057f892814cd2.pdf)>. Acessado em: 25 de Maio de 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. – 4ª. ed. – São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., (1991).

## Sobre os Autores

### **Francielle dos Anjos**

Graduanda em Ciências Sociais, UFRPE/Bolsista Pibic/Fundaj/CNPq, Recife/PE, francyelledosanjos@gmail.com

### **Ivo Pereira Neto**

Graduando em Ciências Sociais, UFRPE/Bolsista Pibic/Fundaj/CNPq, Recife/PE, ivopereiraneov8@gmail.com

### **Allan Monteiro**

Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), Recife/PE, allan.fundaj@gmail.com

### **Túlio Velho Barreto**

Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), Recife/PE, tulio.fundaj@gmail.com

### **Isabella Marques de Oliveira**

Professora, mestranda em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/ FUNDAJ, Recife/PE, belzitamarques@yahoo.com.br

### **Denise Maria Botelho**

Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pós-doutoranda em Educação pela UFPB, Recife/PE, mulhernegra@gmail.com

### **Rejane Pereira**

Mestranda, Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP, Recife/PE, e-mail: rejanepereira4@gmail.com

### **Vanderley Almeida Rocha**

Graduando do 7º período do Curso de História do CESA, diretor do DCE da instituição, ex-bolsista da CAPES no PIBID e representante da instituição no FORPIBID. Integrante do Núcleo de Pesquisa de Educação do Campo e de Gênero da AESA\CESA do NUPEFEC: Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo, da UFRPE, Campus Agreste, Caruaru - PE. Contato: deley.almeidarocha@hotmail.com.

### **Kátya Carvalho Alexandre**

Graduada em Ciências pela UFPE, em Pedagogia pelo ISEP e Mestra em Sociologia pela UFPE. Integrante do Núcleo de Pesquisa de Educação do Campo e de Gênero da AESA\CESA do NUPEFEC: Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo, da UFRPE, Campus Agreste, Caruru- PE. Contato: katyacarvalhoprof@gmail.com.



**Bruna Maria da Silva Rapzo**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGeo/UFPE), Recife/PE, brunnarapozo@gmail.com

**Camila dos Passos Roseno**

Doutoranda em educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, e-mail: milaroseno@gmail.com

**Daniela Auad**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, Juiz de Fora/MG, Fundadora e Coordenadora do Flores Raras - Grupo Educação, Comunicação e Feminismos (CNPq), auad.daniela@gmail.com

**Regina Bezerra de Gouveia**

Professora da Rede Municipal de Ensino do Recife – Integrante do Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade – GTES da Secretaria de Educação do Recife/PE, Especialista em EJA, Mestra em Ciências da Religião pela UNICAP; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde – GEPERGES/UFRPE. Recife-PE. reginagouveia@outlook.com.

**Maria Cristina do Nascimento**

Professora, Licenciada em Educação Artística – Cênicas, Especialista em EJA, Mestra em Ciências da Religião - UNICAP-PE / Técnica do GTERÊ - Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação do Recife/PE, Artivista feminista da Rede de Mulheres Negras de PE, crisloucas@outlook.com.

**Edson de Araújo Nunes**

Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Recife-PE. edson.arqueologia@gmail.com

**Sidcléia da Silva Santos**

Mestranda, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, sidcleiasantos2015@yahoo.com.br

**Ádma Hermenegildo Rocha**

Mestranda do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos(PPGESA), ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Bolsista da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Juazeiro/BA, e-mail: admamarca@hotmail.com

**Edmerson dos Santos Reis**

Pedagogo, Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), da

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando como Professor Permanente do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), Juazeiro/BA, e-mail:edmerson.uneb@gmail.com



70<sup>o</sup> **epePE**

encontro de  
pesquisa educacional  
em Pernambuco

*diálogos entre saberes*

## Parceiros



Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais



## Realização



MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**



ISBN 978-65-86547-11-5



9 786586 547115 >