



Revista

Chão da Escola

ISSN 1980-4679

Dezembro 2016 | nº 14



Apresentação

É com enorme satisfação que apresentamos a 14ª edição da Revista Chão da Escola, publicada pelo Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), para as professoras e professores da rede.

Este ano, nossa Revista passou por algumas mudanças, desde o processo de definição de critérios para inscrição dos artigos até a forma como a publicação será disponibilizada no site do Sindicato. Nossa intenção é sempre melhorar o acesso do conjunto da categoria às informações que podem ser encontradas nos artigos produzidos pelos profissionais do magistério e também com a contribuição de estudiosos dos temas. Por isso, iremos publicar a 14ª edição também em formato de revista eletrônica.

Esta edição da Revista Chão da Escola é temática. Ela conta com cinco artigos que estão distribuídos entre três temas: história e cultura afro-brasileira; gênero e opressão feminina; e diversidade e LGBT.

Em tempos de projetos de lei como o Escola Sem Partido e de retirada de direitos do conjunto dos trabalhadores, a direção do SISMMAC avaliou que precisamos entender melhor as formas utilizadas pelo capital e seu governo para dividir a nossa classe, seja pelo gênero, pela diversidade ou pela raça.

É preciso olharmos nos olhos dos nossos colegas da rede municipal de ensino, mas também para os demais trabalhadores que encontramos ao longo do nosso dia, e nos entendermos enquanto uma única classe: a classe trabalhadora.

O artigo *Currículo Escolar e Heteronormatividade: Contribuições para o sexismo e a homofobia*, de Pedro de Alcântara Pereira Neto, aborda questões implícitas no currículo escolar e traz uma reflexão importante a respeito da educação que pautamos em sala de aula.

Em *A questão da exploração da mulher na sociedade atual*, Viviane Bastos Pampu inicia o debate sobre a origem e perpetuação da exploração da mulher dentro de uma concepção de classe e para além dos dados que, raramente, aparecem nos noticiários.

Agadá: na alma, na luta e na arte, dos professores Fabíola Maciel Corrêa e João Paulo De Souza Da Silva, busca observar a representação da arte de matriz africana e da população afro-brasileira a partir de materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Gabriel Conte e Wagner Batista, autores do artigo *Sobre a questão LGBT*, dão o pontapé inicial na discussão sobre a opressão sofrida pela população LGBT e a necessidade desse debate estar presente tanto no nosso dia a dia quanto nos dos nossos alunos.

O artigo *Materiais didáticos para a formação docente: olhares possíveis a partir da categoria consciência histórica*, das professoras Lucilene Aparecida Soares e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, encerra a 14ª edição da Revista Chão da Escola com a análise do documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicado pelo Ministério da Educação.

Como sempre falamos nos espaços promovidos pelo SISMMAC, quem sabe mais, luta melhor! Por isso, aproveite a leitura, discuta os textos com os colegas do seu local de trabalho e também com os alunos. Juntos somos mais fortes!

Boa leitura!



Expediente

CONSELHO EDITORIAL

Mariana Navarro | Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente na direção do SISMMAC

Carine Costa | Professora da Escola Municipal Dario Vellozo e membro da direção do SISMMAC

Eumar Kohler | Professor da Escola Municipal Rolândia

Maurício Priess | Professor da Escola Municipal Rolândia e da Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo



SISMMAC

**Sindicato dos Servidores do
Magistério Municipal de Curitiba**

Rua Nunes Machado, 1577, Rebouças – Curitiba/PR,
CEP. 80.220-070 Fone/Fax.: (41) 3225-6729

Gestão “Novos Rumos” (2014-2017)

Direção liberada | Adriano Vieira, Andressa Fochesatto, Francielly Costa, Gabriel Conte, Mariana Navarro, Raquel Soares, Siomara Kulicheski, Viviane Bastos Pampu e Wagner Argenton

Direção que permanece nas escolas | Carine Costa, Danielle Kristine Menezes Faria, Dulce Chaves, Gabriela Dallago, Geny Maria Dallago, João Antonio Rufato, Julia Bueno, Luana Crestani, Luiz Jose Vernizi, Karla Ferri, Marco Antonio Barbosa Mafra, Pedro de Alcântara, Rafael Alencar Furtado, Rosana Almeida, Rosane Lisian Vasconcellos, Samara da Rosa Costa, Suyan Ayala, Vanessa Schivinski Mamoré e Wagner Batista

Equipe de Comunicação

Tháise Mendonça (DRT 8696/PR); Dalane Santos (DRT 10051/PR) e Júlia Trindade

Projeto gráfico, ilustrações e diagramação

Ctrl S Comunicação | Simon Taylor (www.ctrlscomunicacao.com.br)

*Currículo Escolar e
Heteronormatividade:
contribuições para o
sexismo e a homofobia*

6

*A Questão da
Exploração da Mulher
na Sociedade Atual*

16

*Agadá: na alma,
na luta e na arte*

24

*Sobre a
questão LGBT*

40

*Materiais didáticos
para a formação
docente: olhares
possíveis a partir
da categoria
consciência histórica*

48



Currículo Escolar e Heteronormatividade: contribuições para o sexismo e a homofobia

Pedro de Alcântara Pereira Neto

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Bairro Novo do CAIC
Guilherme de Lacerda Braga Sobrinho, graduado em Licenciatura em Educação Física (UFPR),
especialista em Educação Especial (Faculdades Curitiba), membro da direção
ampliada do SISMMAC - Gestão Novos Rumos (2014-2017)

E-mail: pedroneto.psi@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa busca estabelecer relação entre a heteronormatividade e o eixo balizador do trabalho docente, dos tempos e espaços escolares, ou seja, o currículo em suas manifestações: oficial e oculta. Avança no esforço de compreender as consequências de uma educação heteronormativa para a formação da identidade de educandos e educandas. Somente quando percebemos que uma cultura machista habita a comunidade escolar e também o currículo oculto é que entendemos o quão nociva é esta cultura para os alunos e alunas, pois ela produz conceitos, ou melhor, preconceitos, tornando a escola um lugar de desinformação e exclusão social.

Palavras Chave: *Currículo oculto, Educação, Heteronormatividade, Direito à diferença, Laicidade do Estado.*

INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1988 a educação é tratada como direito [sujeitos sociais portadores de direito], concepção reforçada pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa perspectiva, educandos e educandas são considerados/as como sujeitos de direitos¹ e protagonistas do universo escolar.

Apesar de concebida no âmbito do direito, muitos sujeitos sofrem exclusão ou uma inclusão excludente [diz respeito as categorias de sujeito que não são contempladas pelo currículo da educação básica, cujo reflexo principal se dá na evasão escolar]², expressa na evasão escolar como consequência de um processo de violência e negação de direitos. E ainda, como ausência de reconhecimento e silenciamento dos sujeitos da diversidade sexual em nome da heteronormatividade. Este termo se refere:

[...] aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social [...] (BRASIL, 2009, p. 128).

É na perspectiva da limitação ou negação de direitos que a escola será abordada nesta pesquisa. Pois é no universo escolar que observamos a existência do currículo, para além de um definidor de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos, mas como um espaço de disputa entre diferentes concepções de sociedades.

O currículo escolar pode servir de base para diferentes observações. Nele pode-se identificar a presença da experiência e do conhecimento elaborado pelo conjunto da humanidade, pode ainda apontar políticas públicas implantadas na área da educação, além de oferecer um panorama das disputas entre diferentes correntes na área educacional. Ou ainda, a possibilidade de confronto entre diretrizes governamentais para o ensino de determinado conteúdo e a realidade da prática docente.

Esta pesquisa, porém, buscará na expressão do currículo oculto respostas para o tratamento diverso que diferentes sujeitos vêm recebendo no âmbito escolar.

Nesta perspectiva, Sacristán (1998) acredita que:

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (p.43).

O currículo oculto opera na atuação docente sem que estes se deem conta. Neste sentido, esta pesquisa se propõe a verificar em que medida o currículo oculto presente na formação e na prática pedagógica de trabalhadores e trabalhadoras da educação está permeado pela lógica da heteronormatividade.

Esta pesquisa teve como uma de suas hipóteses a presença da heteronormatividade no cotidiano escolar orientando as relações sociais, por meio da lógica de universalização do perfil dos educandos e da invisibilidade dos sujeitos da população LGBT. A universalidade está fundamentada na premissa da heterossexualidade presumida, foco complementado pela invisibilidade da diversidade que constitui o ser humano na dimensão da identidade de gênero e orientação sexual.

Nesse sentido, entende-se por heteronormatividade a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual (LOURO, 2009, p. 90). Para essa autora, a heteronormatividade se fundamenta no pressuposto de que a normalidade é heterossexual. Assim:

Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de

1 Gomes (2008) utiliza a expressão "sujeito de direitos" na discussão acerca das categorias diversidade e ética. A autora indaga se nos relacionamentos que se dão no interior da escola as diferentes pessoas são tratadas como sujeitos sociais e portadores de direitos (p.32).

2 Conceito baseado em Caldas (2007), que o aborda o tema relacionado à experiência da população LGBT, que no espaço escolar está presente, porém, marginalizada na condição de diferente/outro e, fora dos padrões de normalidade, não se vê representada no currículo, nas práticas pedagógicas, no material didático, e outros recursos didáticos e espaços de reconhecimento.



seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos (LOURO, 2009, p. 90).

A lógica heteronormativa dialoga diretamente com a existência do currículo oculto e ambos operam as relações sociais no espaço escolar. Por entender que a homofobia e outros preconceitos nascem também dentro da escola, promovendo desta maneira uma educação às avessas ou uma deseducação, é que se torna urgente investigar qual é o lugar da heteronormatividade no currículo oficial/explicite e nas manifestações do currículo oculto no ensino fundamental, verificando em que medida um currículo heteronormativo influencia na prática docente.

Além disso, cabe analisar os mecanismos de produção e perpetuação da heteronormatividade no currículo oficial e oculto, e ainda, investigar quais são as consequências da educação heteronormativa para a construção da identidade de educandos e educandas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se justifica pela necessidade de efetivação da educação como direito para toda população. Uma educação, porém, pautada na pluralidade, no respeito à diferença e no constante processo de humanização.

No campo em que se situa a problemática de pesquisa, algumas interrogações iniciais e orientadoras se fazem presentes, entre elas: qual a relação entre heteronormatividade e aumento da violência homofóbica, lesbofóbica e transfóbica³? Quais as consequências de uma educação fundamentada na heteronormatividade para educandos de diferentes orientações sexuais? Qual o impacto de uma educação heteronormativa para a construção da identidade de educandos e educandas?

3 Esta pesquisa se refere às três formas de discriminação presentes na homofobia, na lesbofobia e na transfobia, por considerar que cada categoria representa diferentes sujeitos da diversidade sexual e que cada uma das populações representadas guarda suas particularidades. É também um esforço de garantir visibilidade para os diferentes sujeitos da população LGBT, sem cair na armadilha da generalização. Neste contexto, homofobia é a aversão expressa em violência contra pessoas que têm a orientação sexual diferente da heterossexual, aqui podemos referenciar a população de gays; lesbofobia, isto é, violência direcionada à mulheres que vivenciam uma dupla discriminação a de orientação sexual e de subordinação de gênero; o prefixo trans é uma construção que reúne numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro, neste sentido, transfobia, pode ser compreendido como o termo utilizado para designar ódio aos sujeitos trans.

DISCUSSÃO

De acordo com o Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil, elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR): “foram registradas pelo poder público, 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos.” (SDHPR, 2012, p. 18). Esses são dados oficiais, porém, considerando a realidade social brasileira, esses números podem aumentar.

Esse contexto de violência (física, psicológica, sexual e moral) está presente de forma generalizada na macro esfera social e, de forma particular, no universo escolar, foco desta pesquisa.

A sociologia da educação há muito identifica o currículo como elemento estruturador da organização escolar. Silva (1999) atribui a esse componente um caráter fortemente identitário, denominando-o de documento de identidade. Nessa perspectiva, o autor situa etimologicamente a origem da palavra currículo, do “latim *curriculum*, pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2004, p. 15).

Nesse âmbito, o currículo se relaciona com a função social da educação, ou seja, para além de possibilitar a apropriação dos saberes condizentes com o desenvolvimento político, cultural e tecnológico da sociedade; a educação busca formar cidadãos e cidadãs críticos cientes de seus direitos e deveres, e, sobretudo, assume uma função humanizadora. Nessa perspectiva:

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente [...] (PERRENOUD, 2000, p.149).

Considerando a argumentação desse autor e situando o foco desta pesquisa, o mesmo se aplica à população LGBT, que tem sido excluída ou incluída de forma marginalizada, delimitada ao espaço da anormalidade. Pode-se considerar que a escola deixa de cumprir sua função social à medida que se afasta do movimento de humanização de seus sujeitos, sejam educandos/as ou educadores/as.

A origem desse afastamento pode estar justamente no elemento que serve de eixo articulador do trabalho docente, dos tempos e espaços escolares: o currículo.

O currículo se apresenta como um construtor social; uma seleção e organização dos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade. Em sua manifestação oficial ou explícita não se localizam expressões de preconceitos ou discriminações. Para Rockwell (1997), porém, existem limites e fronteiras entre o conhecimento escolar e o cotidiano, não observáveis a olho nu. Partes destes limites podem ser evidenciadas pela análise do currículo oculto.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (...). Entre outras coisas, o currículo oculto ensina em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (...) aprende-se no currículo oculto como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça. (SILVA, 2004, p.78 -79)

Historicamente, a expressão currículo oculto surge no final da década de 1960, como estratégia e resultado de análise empreendida pelo psicólogo da educação Jackson (1968)⁴. Garcia (2010) analisando o seu conceito de currículo oculto complementa que,

(...) Jackson termina por construir uma interpretação para suas observações na qual ele ressalta o papel fundamental do aprendizado que é gerado pela rotina escolar. Aprendizado que se realiza nessas relações de poder intrínsecas ao dia-a-dia da escola que, muitas vezes, não chegam a ser verbalizadas ou sequer pensadas. Utiliza então pela primeira vez o termo currículo-oculto para se referir a esse material que é ensinado na experiência escolar, mas que nunca é explicitado no projeto escolar. (GARCIA, 2010, p. 115)

4 (GARCIA, 2010, p. 115)



Neste sentido, o conceito de currículo oculto associa a prática escolar ao sentido conservador das relações de poder estabelecidas na sociedade. A expressão oculto acompanha a palavra currículo para designar todo o tratamento que é dispensado pelo docente, todas as experiências que são apreendidas pelos educandos, que fogem do que foi previamente definido e registrado pelo docente em seu planejamento.

A hipótese desta pesquisa considera que o currículo oculto abarca tanto as manifestações da heterossexualidade compulsória quanto a presença da heteronormatividade, que orientam o discurso e a prática pedagógica de muitos/as docentes.

O conceito de heterossexualidade compulsória foi forjado pela feminista Rich na década de 1980, no âmbito de uma pesquisa acerca da experiência lésbica. É como segue:

Gostaria de falar um pouco sobre o modo que “Heterossexualidade compulsória” foi originalmente concebida e, ainda, sobre o contexto que estamos agora vivendo. O texto foi escrito em parte com a proposta de desafiar o apagamento da existência lésbica de boa parte da literatura acadêmica feminista, um apagamento que eu sentia (e sinto) ser não apenas antilésbico, mas também antifeminista em suas consequências, além de distorcer igualmente a experiência das mulheres heterossexuais. Não foi escrito a fim de ampliar ainda mais as divisões, mas sim para encorajar as feministas heterossexuais no exame da heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder das mulheres e, portanto, a mudá-la (RICH, 1993).

A autora conclui que a sociedade está estruturada em uma lógica binária, sendo esta representada pela heterossexualidade como padrão em contraposição à homossexualidade como patologia. Nessa relação, a heterossexualidade é socialmente naturalizada, passando à condição de compulsória. A heterossexualidade compulsória é a imposição da heterossexualidade como a forma normal e única de se vivenciar a sexualidade.

A histórica luta do movimento LGBT conquistou, a partir de 1974, avanços importantes no campo da psiquiatria, o que se converteu em avanços políticos que ressoaram no conjunto da sociedade. Situa-

se aqui a despatologização da homossexualidade em 1974, pela Associação Americana de Psiquiatria, que inaugurou um novo momento histórico e político no campo da discussão de gênero, sexualidade e orientação sexual (MISKOLCI, 2007).

O termo heteronormatividade surge como consequência da despatologização da homossexualidade. Elaborado por Warner no ano de 1991, para dialogar com um novo momento histórico em que, teoricamente, heterossexualidade e homossexualidade são consideradas condições humanas e formas normais de vivência da sexualidade. Nesse sentido, a heteronormatividade pode ser concebida como um sistema político que organiza a vida das pessoas, heterossexuais ou não, de acordo com o modelo heterossexual. Portanto, homens e mulheres, hetero e homossexuais devem respeitar a linearidade de gênero: homens machos e mulheres fêmeas, conforme a construção de papéis sociais para cada gênero.

Neste contexto, a escola, entendida como um fator importantíssimo na formação do indivíduo deveria primar por uma educação inclusiva, calcada em valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana e em hipótese nenhuma poderia utilizar dispositivos de disciplinamento heteronormativo, que ao contrário do movimento de humanização, gera violência e exclusão.

Uma questão importante a ser considerada quando pensamos em educação é a Laicidade do Estado. Um Estado Laico é um Estado que apresenta neutralidade com relação às religiões.

Assim como a Constituição define que o Estado deve ser Laico, a escola pública, que é vinculada ao Estado, também deve ser laica. Isso significa que as questões religiosas não devem influenciar as políticas públicas voltadas para a educação. Neste contexto, o Brasil tem vivenciado a disputa entre instituições, partidos políticos e sujeitos, que defendem os princípios de um Estado Laico e instituições, partidos políticos e sujeitos, que por meio do etnocentrismo e do fundamentalismo religioso, desconsideram a democracia e o direito à diferença.

Um exemplo desta disputa ocorreu no estado do Paraná, mais especificamente no município de Curitiba, onde representantes políticos de instituições religiosas (igrejas cristãs), derrubaram as fronteiras entre Estado e religião e avançaram contra políticas públicas educacionais de caráter universal.

Desde 2013, diferentes setores da sociedade vêm construindo o Plano Municipal de Educação (PME), que no seu texto final propõe mudanças significativas na formação, inicial e continuada, de docen-

tes a respeito de questões de gênero e diversidade, além do combate à homofobia, machismo e violência contra a mulher, questões estas que influenciam diretamente os educandos de todo o Brasil. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os atos de discriminação na escola relacionados à gênero chegam a 38,2%, orientação sexual 26,1%, étnico-racial 22,9%.

Mesmo diante deste contexto de inegável violência, em 22 de junho de 2015, a bancada cristã da Câmara de Vereadores de Curitiba, através de emendas reacionárias, propôs a retirada das palavras “gênero” e “diversidade” contidas no Plano. Além disso, excluíram a proposta que previa a produção de materiais didáticos a respeito da diversidade para a modalidade da educação de jovens e adultos.

Entidades como sindicatos e outros sujeitos inseridos no âmbito da educação, estavam presentes no dia da votação, pressionando para que o texto original do Plano Municipal de Educação fosse respeitado. Ocupando as galerias da Câmara havia uma infinidade de pessoas ligadas ao grupo Tradição Família e Propriedade (TFP), igrejas católicas e evangélicas apoiando as emendas que buscavam barrar o Plano Municipal de Educação.

Os discursos dos vereadores era de que o PME não era simétrico ao Plano Nacional de Educação (PNE), pois este último não versava sobre gênero e diversidade. Além disso, os políticos diziam que as questões vinculadas ao debate de gênero e diversidade, presentes no Plano Municipal de Educação, iam contra a *família brasileira*.

As emendas foram aprovadas com um único voto contra, o da vereadora Professora Josete. Em 22 de junho de 2015, a educação do município de Curitiba foi marcada por alguns retrocessos e não só a *família brasileira*, mas os educandos e a sociedade em geral acabaram prejudicados.

O episódio relatado indica a encruzilhada em que se encontram o Estado brasileiro e as manifestações da heteronormatividade presentes na concep-



ção de igrejas cristãs de diferentes nomenclaturas. Diante deste contexto, as questões fundamentais a esta pesquisa continuam em pauta: qual a relação entre heteronormatividade e aumento da violência homofóbica, lesbofóbica e transfóbica? Quais as consequências de uma educação fundamentada na heteronormatividade para educandos de diferentes orientações sexuais? Qual o impacto de uma educação heteronormativa para a construção da identidade de educandos e educandas? Nesta disputa de concepções de sociedade e formação de pessoas, situada no interior do Estado laico, Blancarte (2008), teórico do Direito, tem uma importante contribuição:

(...) os grupos religiosos podem opinar, mas não são mais aqueles que podem influenciar decididamente sobre a criação das leis ou estruturar as políticas públicas. Estas, pelo contrário, são definidas pelo povo, através de suas formas de representação, particularmente as parlamentares (p. 26).

As questões que orientam esta pesquisa estão inseridas no âmbito da laicidade do Estado, portanto exigem a participação do conjunto da sociedade nos debates e construções. Neste contexto, não admitem fundamentalismos religiosos, referem-se a populações que independente do pertencimento religioso, são sujeitos políticos, cidadãos e cidadãs portadores de direitos e deveres, que na maioria das vezes, como indicam pesquisas, têm seus direitos negados e desrespeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2002, com a mudança da perspectiva política, motivada pela presença de um novo grupo no governo do Brasil e, portanto, de um novo projeto de sociedade, as condições políticas tem oportunizado o debate acerca da categoria diversidade em suas múltiplas representações, e de forma particular, as discussões e a construção de políticas públicas voltadas para a população LGBT.

Neste contexto, o espaço escolar tem sido apontado como um território estratégico no processo de construção de uma narrativa positiva para os/as sujeitos da diversidade sexual. E o currículo, o instrumento privilegiado para orientar o corpo docente no esforço de superação de preconceitos e discriminações. Alcançar este patamar, porém, passa pela desconstrução da heteronormatividade presente no cotidiano escolar. Esta concepção que orienta as relações sociais, por meio da lógica de universalização do perfil dos educandos e da invisibilidade dos sujeitos da população LGBT.

A disputa política narrada na Câmara Municipal de Curitiba, acerca da votação sobre o debate de gênero e diversidade, presentes no Plano Municipal de Educação, indica que a heteronorma-

tividade tem um lugar reservado e protegido no currículo oficial, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I, modalidades subordinadas à administração municipal. E, se ampliarmos a pesquisa, encontraremos esta concepção presente em outros âmbitos da educação.

A prática docente de educadores/as está impregnada pela heteronormatividade e esta prática é reforçada por mecanismos de produção e perpetuação desta concepção, tanto no currículo oficial quanto no oculto. Neste novo cenário político, em que a tônica é revelada pelo movimento de regressão e negação de direitos, quem mais perde são educandos e educandas que têm suas potencialidades e identidades prejudicadas e silenciadas pela lógica do pensamento único que nega a diferença e a diversidade.

O problema levantado nesta pesquisa tem se revelado realidade na vida e nas relações sociais. Pesquisas citadas neste trabalho indicam

que a heteronormatividade tem relação direta com o aumento da violência homofóbica, lesbofóbica e transfóbica. E na atual conjuntura política esta violência tende a se institucionalizar por meio da ação fundamentalista da bancada evangélica e do conservadorismo de parlamentares que são formados e orientados pela heteronormatividade como verdade única e absoluta.

Diante desta conjuntura, educação e currículo poderiam se constituir em instrumentos de contestação à ordem vigente. Porém, mediante o desrespeito aberto à democracia, a afronta à laicidade do Estado e a agressão aos direitos civis, o currículo volta à condição de refém da tradição patriarcal.

Contudo, antes de decretar a morte da história⁶ e da marcha em direção à humanização, colocamo-nos todos no campo da disputa e resistência, pela construção da emancipação e do respeito à diversidade humana em suas múltiplas manifestações.

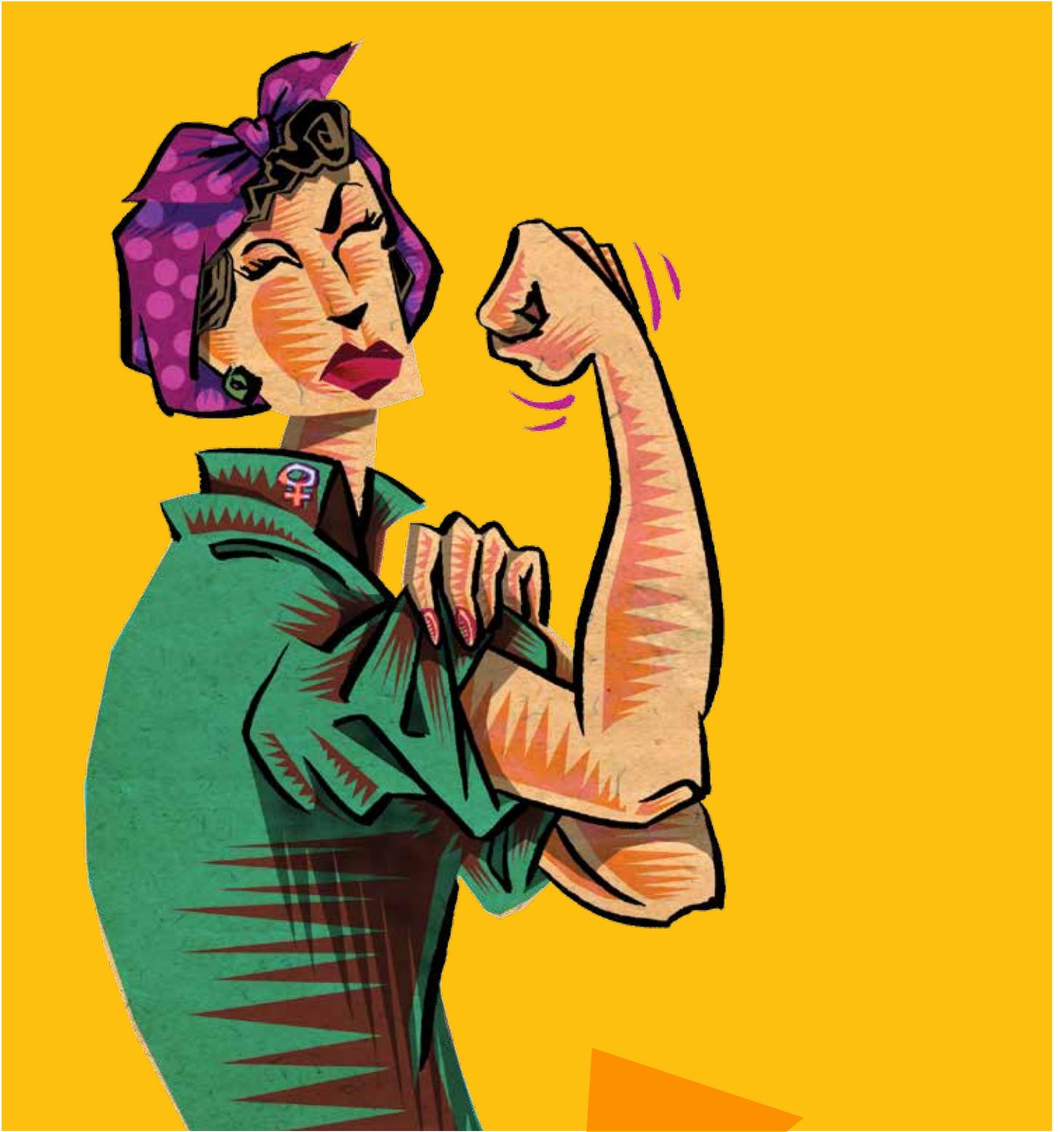


⁶ Conceito do século XIX, elaborado por Hegel e retomado por Fukuyama, acerca da crise generalizada da historiografia e das ciências sociais. Maiores informações em FUKUYAMA, Francis. The end of history. in: The national interest, 1989.



Referências bibliográficas:

- BERLANT, Laurent e WARNER, Michael. **Sexo em Público**. In: Jiménez, Rafael M. M. (editor) *Sexualidades Transgressoras*. Barcelona, Içaria, 2002. p.229-257.
- BIANCHINI, David; SANTINON, Ivenise; GOMES, Francisco. **O currículo oculto e seus mitos na educação em engenharia**. XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Santa Catarina, 2011.
- BLANCARTE, Roberto. "O porquê de um Estado Laico", in Roberto Arruda Lorea (org.) **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras(es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.
- CALDAS, Andrea. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese de doutorado, UFPR, 2007.
- DIAS, Maria Berenice. **União homoafetiva: o preconceito & a justiça**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 4.ed., 2009, p.43.
- GARCIA, José Gustavo Sampaio. Universidade de São Paulo. **A couraça como currículo oculto – um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encorajado**. 2010. 197 p. il. Tese (doutorado).
- GOMES, N. L. **Diversidade e currículo**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- MISKOLCI, RICHARD. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização**. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/24805135/427522231/name/prog03_01.pdf
- MISKOLCI, RICHARD. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização**. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/24805135/427522231/name/prog03_01.pdf
- MISKOLCI, Richard. **Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay** IN: cadernos pagu. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. v.28. p.101-128
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RICH, A. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf. Tradução a partir do original: RICH, Adrienne. *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. In: GELP, Barbara C. & GELP, Albert (editores). *Adrienne Rich's Poetry and Prose*. New York/London: W.W. Norton & Company, 1993.
- ROCKWELL, Elsie. **De huellas, barbas y veredas: una historia cotidiana de la escuela**. In ROCKWELL, Elsie. (cord.) *La escuela cotidiana*. 2 reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



A Questão da Exploração da Mulher na Sociedade Atual

Viviane Bastos Pampu

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente na direção liberada do SISMMAC – Gestão Novos Rumos (2014-2017), militante da ASS/Intersindical

E-mail: vivianepam@gmail.com

O QUE NOS LEVA A ESSE TEMA?

Nos dias atuais, a opressão e a violência contra a mulher ficam cada vez mais evidentes. Há quem acredite que somente agora essa situação se agravou. Há também quem acredite que essa situação é determinada somente pelos valores morais da sociedade dividida em classes sociais, que constitui e reforça a diferença entre os sexos e a dominação da mulher pelo homem, e que através da conscientização de mulheres e homens de nosso tempo chegaremos a minimizar e até mesmo superar os dados alarmantes apresentados nas estatísticas atuais.

Apesar de existirem políticas contra a violência doméstica, o limite da conscientização é percebido quando nos deparamos com a realidade objetiva do machismo e suas relações com a própria estrutura da família, na qual ocorre a maior parte das agressões.

Mesmo com a Lei Maria da Penha (2006), que imprime maior rigor na criminalização da violência doméstica, em 2013, foram contabilizadas quase cinco mil mortes de mulheres, ou seja, 13 homicídios femininos por dia. Conforme o Mapa da Violência (2015) 50,3% desses homicídios foram cometidos no seio da família. Contra a situação descrita acima, mulheres se colocam em movimento contra a opres-

são. No entanto, mesmo sabendo dos dados reais, uma das primeiras perguntas que costumeiramente fazemos é o porquê da luta organizada das mulheres? Afinal de contas, já temos o direito ao voto, direito à contracepção. Garantimos nos códigos civis o direito ao divórcio. A justiça do trabalho assumiu que, para trabalho igual devemos ter salário igual. Retiramos do Código Civil, mesmo que recentemente, o termo de “legítima defesa de honra”, que permitia aos homens “traídos” agredir mulheres. Temos a possibilidade de mulheres estudarem e até de frequentarem curso superior em sua maioria. Por que então organizar e debater a questão das mulheres?

Porque embora tenhamos conquistado todos esses direitos, nós ainda vemos mulheres sendo assediadas, violentadas e mortas. Ainda temos profissões essencialmente femininas com salários baixíssimos. Diante disso, poderíamos concluir que a nossa luta seria somente pautar o Estado para que garanta em lei que nenhuma mulher deva ser assediada, violentada ou morta e prever punição ao agressor, como indica a Lei Maria da Penha, reivindicarmos que em uma década exista igualdade do magistério com outras profissões, como prevê o Plano Nacional de Educação.

Na verdade, entendemos que é preciso ir além dessas reivindicações, que são importantes de forma imediata, mas não deveriam ser o limite do debate sobre a questão da mulher na sociedade atual. A opressão sofrida pelas mulheres não tem como causa a ausência de direitos; os feminicídios, os salários menores, os estupros, a subestimação e a responsabilização pelo trabalho doméstico, na verdade, são consequência da origem da opressão, que está diretamente ligada à forma como se organiza a sociedade capitalista, que nos divide para poder nos explorar melhor.

A mulher trabalhadora, além de sofrer todas essas opressões, sofre a exploração direta do capital como assalariada, e sua relação com o trabalho doméstico por exemplo ainda sustenta a exploração do seu parceiro e filhos.

Mas, então, para desvendar qual é a causa de tantos sintomas é preciso investigar, não é? É preciso levantar hipóteses e estudar razões, não podemos nos contentar com o discurso de que a opressão não se explica, apenas se sente. A lógica de nos separarmos em um *gueto* para sentir nossa opressão é a lógica mais amigável ao machismo nosso de todos os dias, uma vez que não ataca as causas, somente os sintomas, e nos acalma com o discurso do empoderamento feminino que nos serve de antídoto para não sofrer.

Seria mais fácil se fosse assim, mas infelizmente a emancipação da mulher não poderá ser uma tarefa simples, ocasional e desagregada, que em um reforço espiritual estará garantida. Portanto, nossa intenção com este artigo, ainda que de forma incipiente, é colocar em pauta o debate sobre a origem e perpetuação da exploração da mulher para além dos dados, sínteses e sintomas que visualizamos em nossa vida cotidiana.

1. A MULHER E AS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO

Para entender a exploração da mulher precisamos de uma concepção de ser humano e sociedade. Partimos de uma análise materialista, que concebe a sociedade dividida em classes sociais distintas, en-



tende o ser humano como ser inserido num conjunto de relações sociais historicamente variáveis e que se transformam em função do processo social, alterando assim a própria consciência humana. Esse pressuposto marxista nos permite combater a tese da natureza da mulher como sexo frágil.

Analisar as peculiaridades do corpo e mente de homens e mulheres de nosso tempo requer, para além da observação de traços fisiológicos e hormonais aparentes, a análise da construção social que influencia diretamente no desenvolvimento desse ser humano composto por base biológica e relações sociais determinantes.

Na luta por manter nossos corpos vivos, pois precisamos comer, beber, vestir e morar, nos tornamos seres históricos e sociais, pois não realizamos isso meramente de forma instintiva, realizamos de forma consciente, criando cada vez mais instrumentos e passando esse aprendizado aos nossos descendentes. Dessa forma, as relações sociais de produção e reprodução da vida influenciam de forma determinante a nossa consciência.

“(...) O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1859)

A análise acima nos faz perceber o porquê nós, seres humanos, somos diferentes dos animais, suplantando a lógica reducionista que considera homens como machos e mulheres como fêmeas. Partindo dessa contribuição de Marx, entendemos como se alteram formas de pensamento a partir de relações sociais de produção. Ou seja, as relações humanas estão diretamente ligadas a reprodução e manutenção da vida. Esse pressuposto nos leva a evidenciar que o combate à opressão feminina não depende só da vontade e da moral de mulheres e homens. E di-

ríamos mais, o que chamamos de opressão, na verdade, pode ser considerado como exploração, pois não é só uma relação de opressão do homem para com a mulher, mas sim, uma relação de exploração, pois na sociedade capitalista a mulher da classe trabalhadora sofre a exploração de classe e opressão de gênero.

2. A ORIGEM DA FAMÍLIA E DA PROPRIEDADE PRIVADA

A condição da mulher hoje, assim como a condição de toda a classe trabalhadora, tem como raiz a formação, surgimento e desenvolvimento do direito de propriedade sobre os meios de produção e sua emancipação está ligada à superação de tal direito.

Embora estejamos abordando a situação atual da exploração da mulher trabalhadora, consideramos importante olhar para a história da humanidade, e perceber que, em sociedades primitivas não existia direito à propriedade privada, as relações sociais eram fundadas na produção e coleta sociais em cooperação, nas quais a única ideia de propriedade realmente existente é a da posse coletiva, dos meios de produção, da terra, das bases da vida produtiva. Nessas sociedades primitivas não se evidenciava a dominação completa do homem pela mulher, não era necessário, por exemplo, garantir a hereditariedade, os casamentos eram coletivos, a mulher não era necessariamente a responsável pelo trabalho doméstico e cuidado com os filhos.

O surgimento e desenvolvimento da agricultura, domesticação dos animais e existência de escravidão levam a humanidade a desenvolver outro modo de produção. Nesse novo modo de produção, evidenciamos a existência de propriedade privada dos meios de produção, o que guarda profunda relação com novas formas de família, que passa a ser responsável pela garantia da reprodução da espécie e da transmissão de herança. Passa a ter assim papel econômico e também ideológico no que se refere a reprodução da ideologia dominante.

Segundo Engels em *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, a família monogâmica foi determinada economicamente e não naturalmente. Desta forma, com o triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, fez-se necessário a organização do novo tipo de família, que não aparece na história como uma conciliação entre homem e mulher, mas sim, como forma de escravização de um sexo pelo outro. A mudança na estrutura familiar foi necessária para garantir a transmissão de herança a filhos legítimos do homem. Desta forma, instituem-se os casais monogâmicos, porém, a monogamia é só para a mulher, em alguns casos, até que pelo menos se garanta o nascimento do filho primogênito, para a transmissão de posses e títulos de nobreza.

3. MULHER NO CAPITALISMO

No capitalismo a exploração da mulher se intensifica ainda mais. Anteriormente, no feudalismo, a família era tida como uma unidade de produção. Todo o necessário para a sobrevivência era retirado da terra, organizada em feudos. O camponês não era escravo, mas estava preso à terra, dela não poderia se livrar e deveria produzir para as necessidades da sua família somente após garantir a produção para o dono das terras.

Nesse sistema, a mulher camponesa estava envolvida nessa relação de produção agrícola e presa à reprodução da vida, tão importantes para a garantia dos filhos e para a exploração da terra. Os cuidados com a saúde dos filhos não era como hoje, e não existiam condições sanitárias e de higiene básicas. Nessa época, porém, havia um controle menor dos impulsos sexuais do ser humano. Ainda assim, havia a necessidade de garantir, mesmo que com quase nenhuma posse, a reprodução da hereditariedade, sendo mulheres mães de filhos de determinados homens com quem se casaram.

No pré-capitalismo, enquanto a família era uma unidade de produção, a mulher tinha papel econômico fundamental. Era inferior jurídica, política e socialmente, mas participava do sistema produtivo.

Com o surgimento das fábricas, surge o modo de produção capitalista, no qual o trabalhador não detentor dos meios para produção encontra-se obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista, dono dos meios de produção, para conseguir manter-se vivo.

O modo de produção capitalista eleva ao máximo a contradição presente em todas as formações econômico-sociais anteriores assentadas na propriedade privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho Humano. (...) A partir do momento em que o valor de troca se insere na maioria dos artigos produzidos, estes se determinam como e enquanto mercadorias e a própria força de trabalho ganha a mesma determinação. (SAFFIOTI, P.53, 2013)

A existência de um mercado no qual o trabalhador oferece livremente sua força de trabalho constitui a condição do surgimento do capital. O trabalhador é vendedor de força de trabalho em troca de salário, que servirá para garantir a manutenção e reprodução da sua vida, com a compra de comida, vestimenta e

moradia, por exemplo. Porém, o valor que a força de trabalho produz é muito maior do que o valor que o trabalhador recebe. Durante a jornada de trabalho, o trabalhador garante ao patrão um valor a mais e que não é remunerado.

Em modos de produção como o capitalista, o trabalhador reproduz, de um lado, o que Marx denomina de fundo de trabalho e, de outro, executa um trabalho excedente. A forma assumida pela apropriação deste trabalho excedente camufla as verdadeiras relações entre classes sociais. O aparecimento do capitalismo se dá e impõe condições extremamente adversas à mulher. Nesse processo de individualização inaugurado por esse novo modo de produção, ela vai sendo subestimada e afastada do sistema produtivo, ficando com o trabalho doméstico prioritariamente e, assim, acaba por garantir a manutenção e reprodução da força de trabalho. O trabalho doméstico e o trabalho “invisível” de cozinhar, lavar, passar e cuidar dos filhos. A realização desse trabalho não pago garante que os salários nas fábricas possam ser menores ainda. Assim, o gênero, por exemplo, passa a interferir de modo a separar homens e mulheres explorados.

Com a evolução da produção, e diante da necessidade, mulheres e crianças também passam a ser admitidas na produção, em especial quando falta mão de obra masculina, como no pós-guerra por exemplo, ou em tipos de indústrias consideradas mais apropriadas para mulheres, como a indústria têxtil.

Desde então, institui-se que o salário das mulheres é um salário menor que o do homem, pois é considerada a sua inferioridade física e intelectual no processo de produção e também entende-se que as mulheres devem receber apenas uma renda complementar para o sustento da família, que é feito pelo homem.

Com a falta de empregos e a existência de um exército de reserva para trabalhar, os homens, considerados até então os provedores da família, passam a se sujeitar, a trabalhar pelo mesmo salário que as mulheres, e em vários episódios do século XX passam a disputar os empregos com elas.

Diante disso, a classe trabalhadora é dividida, e os homens operários, centrados na visão de mundo difundida, percebem a mulher como sua concorrente real no mercado de trabalho, não sendo possível entender a situação feminina, e a sua própria, como determinadas pela totalidade histórica na qual ambos estão inseridos. Não percebem que, independentemente de estar inserida na produção, a mulher



realiza também o trabalho doméstico, e que este contribui para a manutenção da força de trabalho, diminuindo para as empresas capitalistas o ônus do salário mínimo de subsistência cujo capital deve pagar pelo emprego da força de trabalho.

É preciso dizer também que os resquícios do sistema produtivo anterior na economia capitalista é um fator de marginalização muito mais da mulher do que do homem. A indústria têxtil, por exemplo, fomenta o trabalho feminino em casa, o que seria mais compatível com as funções tradicionais de mãe de família.

Inegavelmente, a estrutura familiar ou mais detalhadamente a maneira pela qual a mulher desempenha funções no setor da sexualidade, da reprodução e da socialização dos filhos exerce ponderável influência sobre o trabalho feminino.

4. MULHERES E O SOCIALISMO

O que temos debatido até aqui nos permite concluir que não será no plano das ideias que serão resolvidas as questões da exploração capitalista e, muito menos, da exploração da mulher. Nosso esforço até então foi para apontar que a questão feminina nessa sociedade não se trata de boa vontade e de escolha entre o que é bom e ruim simplesmente. A relação direta da opressão e violência sofrida pelas mulheres com a existência da sociedade dividida em classes nos faz entender a superação da sociedade capitalista como saída para a total e completa libertação da mulher.

Isso não quer dizer que não devemos lutar de forma consciente nos dias atuais contra o machismo, buscando políticas de combate à violência intrafamiliar, saúde da mulher e igualdade de salários, por exemplo. Mas devemos fazer isso sem se perder nessas pautas, vislumbrando o entendimento dos limites dessas políticas no capitalismo. Enquanto as bases da exploração não forem resolvidas, teremos sempre mulheres agredidas, marginalizadas e mortas. Até mesmo mulheres conscientes de sua exploração que se colocam em luta contra a exploração nessa sociedade não podem se ver totalmente libertas.

Portanto, a produção marxista a respeito da questão da mulher na sociedade de classes não poderia ser apenas uma temática, mas sim guarda profunda relação com o objeto de estudo de Marx e Engels que é entender o modo de produção capitalista.

Uma vez que o surgimento da opressão da mulher coincide com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção e que a história das sociedades é a história da luta entre duas classes sociais antagônicas, a questão feminina não pode ser secundarizada. Para além disso, estudiosos posteriores a Marx e Engels e a militância socialista produziram inúmeras contribuições teóricas e práticas, pois para os socialistas a questão feminina não era apenas uma questão de inclusão de pauta, mas sim uma questão central para Revolução da classe trabalhadora. Foi desta leitura que, por exemplo, surgiu a ideia do Dia Internacional da Mulher, proposto por Clara Zetkin, dirigente do Partido Comunista Alemão, em 1910, no II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas.

Em fevereiro de 1917, trabalhadoras russas do setor da tecelagem entraram em greve e foram fundamentais para a greve geral e para a Revolução de Outubro, que derrubou o czarismo na Rússia.

Neste sentido, as experiências de países onde ocorreram revoluções socialistas merecem nosso olhar atento. Em que pesem os limites e críticas que possamos fazer à real condição de emancipação das mulheres nesses países, em que avanços no campo legislativo muitas vezes não encontravam bases materiais econômicas para se sustentar, foi, sem dúvida, sob o estado socialista que as mulheres mais chegaram perto de garantias básicas rumo a sua emancipação. Conforme Saffioti, em 1929, quando mulheres representavam 33,3% da força de trabalho da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), 29,7% destas participavam dos sindicatos. Já em 1932, 83,3% de todas as trabalhadoras participavam ativamente das lutas de suas categorias.

Em dois decretos, imediatamente após a Revolução Russa de 1917, os socialistas substituíram a obrigatoriedade do casamento religioso pelo casamento civil e garantiram a possibilidade de divórcio a pedido de cada um dos cônjuges. Um código mais elaborado sobre Casamento, Família e Tutela foi ratificado em outubro de 1918. O novo código suplanta a supremacia religiosa de controle dos casamentos que existia há séculos na Rússia. Esse código foi o primeiro e mais avançado código nos termos de igualdade de gênero que o mundo já havia visto. Os juristas soviéticos, mesmo assim, ressaltavam o código como transitório, pois previam ainda questões de pensão e hereditariedade, uma vez que não existia condições materiais para que o Estado garantisse de imediato a sobrevivência das crianças independentemente dos pais.

Os socialistas Russos entendiam que para avançar em sua consciência era preciso que as mulheres tivessem a oportunidade de participar ativamente da construção da sociedade Russa, uma das condições para essa verdadeira revolução no pensamento feminino passava necessariamente pela inserção na produção.

Porque apesar das dificuldades criadas pela força de trabalho feminina, foi esse fato, acima de qualquer outro, que criou as condições prévias para a independência das mulheres, para o questionamento dos papéis de gênero e para uma nova concepção de família, em suma, para uma nova base material à libertação das mulheres. (...) Os bolcheviques enfatizavam fortemente o trabalho assalariado como pré-requisito para a libertação das mulheres, justamente porque a luta para incorporar o trabalho feminino no movimento da classe trabalhadora era central para a igualdade da mulher trabalhadora do século XIX. O comprometimento com a socialização do trabalho doméstico e o definhamento da família eram respostas diretas aos ataques do capitalismo sobre a família e os papéis de gênero tradicionais. (GOLDMAN, p.79, 2014)

Embora a lógica materialista nos indique que para que as mulheres garantam avanços em sua consciência e caminhem em direção ao mundo de possibilidades além da esfera doméstica, não é o bastante dizermos que as mulheres devem se inserir na produção. É preciso que o trabalho doméstico seja assumido coletivamente, negando a lógica familiar ancestral na qual a maternidade e a realização do trabalho de lavar, cozinhar e arrumar é imposto à mulher.

Na República Popular da China, além do incentivo à inserção da mulher no setor produtivo, ou seja, desde as fabriquetas até a indústria de extração, ocorreram fenômenos importantes do ponto de vista da coletivização do trabalho doméstico. Uma das primeiras coisas que se construía nas cidades chinesas socialistas eram os restaurantes coletivos. Além disso, as creches, escolas e lavanderias começaram a se expandir na perspectiva de cooperação mútua, garantindo condições materiais para as mulheres chinesas conseguirem trabalhar fora de casa, e não dobrar a sua jornada. Quem trabalhava nessas lavanderias, restaurantes, creches e escolas eram homens e mulheres de várias idades, que inclusive propunham revezar esses postos de trabalho com outras produções. (BROYELLE, 1974)

Por mais que tenha ocorrido restauração capitalista na China e na URSS e que tenhamos pendente o necessário balanço das experiências socialistas, situamos essas experiências como exemplos importantes da relação material que existe entre eman-

cipação da mulher e condições de vida e trabalho. Afinal, *“Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é quem determina a sua consciência.”* (MARX, 1856)

Assim como anseiam os trabalhadores de hoje, no início do século passado, mulheres e homens sonhavam com uma sociedade mais justa, sem miséria e exploração, por isso, não tinham as mesmas bandeiras e reivindicações que as da classe exploradora.

Entender a origem da exploração capitalista e a relação íntima que a mesma possui com o machismo expresso na sociedade de hoje é condição fundamental para que não nos embrenhemos no debate estéril de mulheres contra homens. Na lógica dialética, é preciso identificar a contradição principal de nossa sociedade e definitivamente não é homem versus mulher, mas sim, trabalhadores versus proprietários dos meios de produção.

Criar e fomentar grupos de relatos da dor, da violência e das causas das mulheres não garantirá a superação da exploração, servirá quem sabe para a lógica representativa de diferentes partidos, como forma de prestar conta aos seus representados e dizer que as mulheres estão sendo contempladas em nossa democracia. Seguir na lógica de que as mulheres precisam melhorar a sua força de vontade para superar a exploração, negando toda a carga social, histórica, emocional que as sobrecarregam também não indicará o caminho. Nosso caminho nessa sociedade é na luta junto da nossa classe, a trabalhadora!

Viva as Mulheres de ontem, de hoje e do amanhã em Luta por Nenhum Direito a Menos!



Referências bibliográficas:

- BROYELLE, Claudie. **A metade do céu – o movimento da emancipação da mulher na China**. Edições Maria da Fonte, 1974
- CHING LING, Soog. **A libertação da mulher na china**. In: **A Libertação da Mulher**. Trad. Olinto Beckermen 2.ed. São Paulo: Global, 1980.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. José Silveira Paes. 3 ed. São Paulo: Global, 1984.
- GOLDMAN, Wendy Z. **Mulher estado e a revolução política familiar e vida social soviética, 1917 -1936**. Trad. Natalia Angyalossy. 1.ed. São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.
- GONZALES, Álvarez. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres**. Trad. Alessandra Ceregati [et al.] -1.ed. São Paulo: Expressão Popular: SOF – Sempre viva organização feminina, 2010.
- MARX, Karl. Prefácio do livro: **Contribuição a crítica da economia política**. 1859 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/11224137/MARX-PREFACIO-A-CRITICA-DA-ECONOMIA-POLITICA>. Acesso em: 22 de Agosto de 2016
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>
- SAFFIOTI, Helleiet. **A mulher na sociedade de classes mito e realidade**. 3.ed.São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- TOLEDO, Cecília (org.) **A mulher e a luta pelo socialismo: por Karl Marx, Friedrich Engels, V.I.Lenin, Clara Zetkin, Loen Trotsky**. 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2014.
- WAISELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência contra Mulher 2015**. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 10 de Outubro de 2016.



Agadá: na alma, na luta e na arte

Fabíola Maciel Corrêa

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, na Escola Municipal CEI Augusto Cesar Sandino, licenciada em Letras Português-Inglês (UNIANDRADE), especialista em Sociedade, Educação Cultura e Tecnologia (UTFPR)

E-mail: phamaciel@gmail.com

João Paulo De Souza Da Silva

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente em licença para estudos, licenciado em Pedagogia (UFPR), mestre e doutorando em História da Educação (UFPR)

E-mail: jpaulodesouza@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho busca discutir a organização dos conteúdos de arte nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede pública municipal de Curitiba, a partir da seleção cultural realizada pelos professores, buscando observar a representação da arte de matriz africana e da população afro-brasileira, a partir do material Museu na Escola, conjunto de livros, pranchas e DVD, disponibilizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, bem como a formação dos professores que trabalham com a disciplina.

Palavras-chaves: Arte, Relações Étnico-Raciais, Seleção Cultural.

INTRODUÇÃO

Agadá é o nome da espada de Ogum, com a qual ele abre caminhos para a expansão da civilização africana pelos quatro cantos do mundo. Ogum tem o título de Asiwajú, o que vai à frente, desbravando, inaugurando caminhos e lidando com o mistério do desconhecido. Está associado ao princípio do ferro, da metalurgia, da transcendência do conhecimento da pedra para os metais.

Tomamos esse título para nosso trabalho, pois ainda persiste em nossas escolas um pensamento que busca afirmar a suposta hierarquia racial entre negros/as/ e brancos/as. Tal pensamento influencia a construção de um currículo, no qual a cultura africana e afro-brasileira são silenciadas, dando-se muitas vezes somente importância aos grupos europeus e seus descendentes na formação do país.

O ensino de arte¹ no Brasil apresenta um caráter eurocêntrico e estadunidense, quando consideramos a arte contemporânea. De modo que a arte de matriz africana muitas vezes recebe um tratamento que a desqualifica do papel de arte, sendo confundida com folclore, artesanato ou mesmo como “arte primitiva”.

Entretanto, a necessidade da presença da cultura afro-brasileira, pelos motivos óbvios e por obrigação legal, não pode ser discutida sem que tomemos os materiais didáticos e a seleção de trabalhos e/ou artistas a serem apresentados aos estudantes.

Lembramos que o ensino de arte nas séries iniciais na rede municipal de Curitiba é realizado essencialmente por profissionais com formação em pedagogia, contudo, cabe ressaltar que a presença da disciplina de arte na matriz de pedagogia não costuma ser suficiente para o ensino do componente.

Neste artigo pretendemos observar as possibilidades de emprego do material Museu na Escola nas aulas de arte, considerando os pressupostos da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

O interesse pelo tema se justifica com a preocupação de que, na maioria das escolas da rede municipal de educação de Curitiba, que atendem principalmente crianças de famílias de baixa e média

renda, da região periférica da cidade e de municípios vizinhos, não há uma preocupação com as crianças negras que compõem a comunidade, ou seja, parece não existir uma identidade em relação à sua negritude. Entendendo que estabelecer esta identidade (e mantê-la) é também um papel da escola e dos docentes, vê-se a necessidade de dar voz às representações da África. Exibir suas imagens, sons, contradições, diferenças, produções, assim como promover a produção desenvolvida por afro-brasileiros ou aquelas ligadas à temática africana.

SELEÇÃO CULTURAL

Quais os saberes artísticos que devem ser fruto do trabalho dos docentes? Haverá alguma hierarquia entre os aspectos da fruição, da compreensão e da produção artística? Mais ainda, é possível estabelecer entre tantos movimentos artísticos (tomando apenas a linguagem das artes visuais, como objeto de análise) quais seriam “mais importantes” na formação dos estudantes? Nesse sentido, é fundamental que pensemos acerca da seleção cultural,

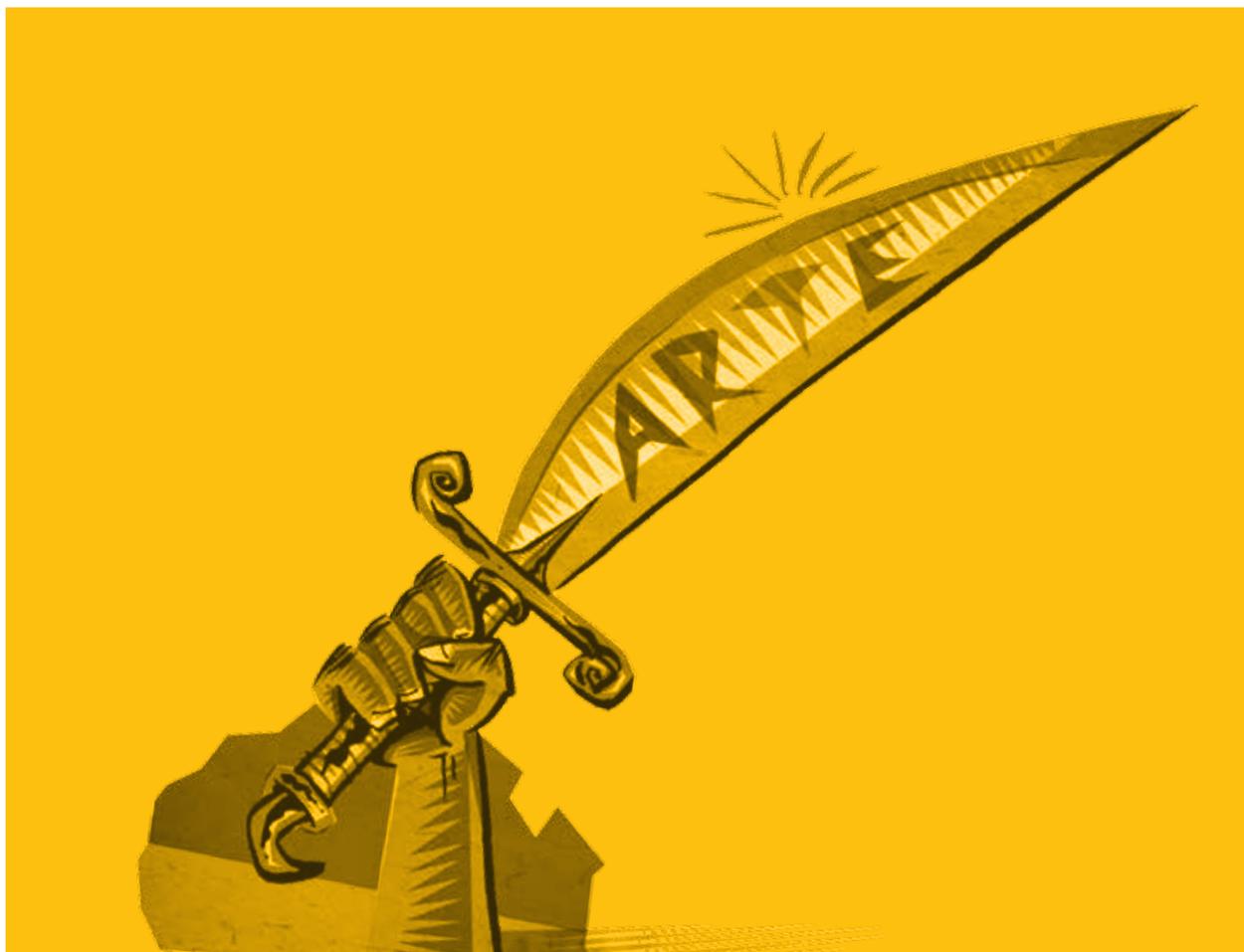
(...) que define o que é legítimo ensinar, entende-se que ocorrem processos de transformação do conhecimento que incluem, de diferentes formas, a participação da escola e dos professores em um movimento que se desloca do currículo formal – os saberes a serem ensinados – para o currículo real – os saberes ensinados e aprendidos (NERI, 2005, p.3).

Isso porque a escola, os currículos, os docentes, muito embora busquem uma representação de neutralidade científica, têm suas instituições, atos, falas e operações definidas por valores que podem ser pautados por determinados grupos, ainda que oficialmente a ideia de neutralidade da instituição escolar possa parecer válida, especialmente no senso comum. Entendemos que

O sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 2008, p. 59).

A aprendizagem é o objetivo final de todo trabalho educativo. Seja na escola, na universidade, no ambiente de trabalho, organização social ou religião, as ações educativas são desenvolvidas com o fim de que os educandos ao final do processo tenham aprendido algo, seja na forma de conhecimentos teó-

¹ O ensino de arte costuma ser dividido em quatro linguagens artísticas: a música, o teatro, a dança e as artes visuais. Na realização deste trabalho quando nos referirmos à arte ou às artes, referimo-nos especificamente às artes visuais. (Nota dos autores)



ricos, seja em competências práticas para o desenvolvimento de alguma atividade.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve superar a relação opressor-oprimido, ou seja, levar o educando à problematização por meio do diálogo. Essa educação problematizadora trata do “dês-velamento” da realidade e é um esforço permanente, por meio do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo. Esse processo deixa para trás o que Freire chamou de “educação bancária”, em que o aluno apenas recebe os conteúdos, armazenando-os, sem saber como e para que utilizá-los. A cultura dominante é desmitificada, ao passo que a linguagem e a cultura dos alunos ganham espaço.

Não é possível uma educação de caráter emancipador sem pensarmos o currículo, entendendo-o como

tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao con-

junto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000, p. 48).

Devemos compreender o currículo como um projeto educativo, composto por uma seleção de conteúdos culturais propostos pelos docentes e em acordo com a configuração política e administrativa em que a instituição está inserida, pois irá influenciar diretamente a qualidade do ensino.

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 173)

Neste contexto, o projeto pedagógico deve delimitar os conteúdos a serem desenvolvidos pela

escola somando as experiências transmitidas pelos discentes e docentes envolvidos, considerando a sociedade, as políticas, a escola.

Desse modo, os envolvidos na elaboração do currículo da escola devem ter conhecimentos sobre as questões curriculares que precisam ser discutidas, levando em consideração as práticas pedagógicas significativas para o processo educativo de modo que o currículo se consolide na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O professor é o elemento fundamental na concretização do currículo pois desenvolve práticas que o tornarão eficaz e também o reelabora pedagogicamente, adequando-o aos alunos. Neste processo, ele transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento produzido pelo Ministério da Educação, o ensino de arte

(...) orienta-se o ensino da área de modo que acolha a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola, trabalhe com os produtos da comunidade em que a escola está inserida e também se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. Os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas (BRASIL, 1998, p. 40).

Assim, num país multicultural como o Brasil, o ensino de arte deve prever o acesso à fruição e análise sócio-histórica não apenas das obras de cunho eurocêntrico, mas também orientais, indígenas e as de matriz africana, aquelas sobre as quais debruçamos nossos esforços no estudo em pauta.

Considerando-se que não são muitos os cursos de pedagogia ou licenciatura que preveem conteúdos relacionados à África e à história dos negros no Brasil, é importante que o professor no processo de ação-

reflexão-ação de sua prática, busque formação na área, aprofundando-se nos estudos sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, garantindo abordagens pedagógicas que promovam o reconhecimento da contribuição do negro para a cultura brasileira, desconstruindo noções de hierarquia racial.

DEMOCRACIA RACIAL: UM MITO A SER COMBATIDO

Vivemos em um país racista? O Brasil vive uma “democracia racial”, ou trata-se apenas de um mito empregado para manutenção das desigualdades e do “status quo”?

Tanto o conceito de racismo quanto o que se vive dele no cotidiano já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já são tantas as definições que talvez esteja aí a dificuldade na busca de soluções contra o racismo.

Por via de regra, o termo racismo é abordado a partir do conceito de raça tomando por referência a divisão da humanidade em grandes grupos de características físicas hereditárias comuns, mas também com traços culturais, linguísticos, religiosos que estabelecem relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Sob essa perspectiva, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos, mas um grupo social naturalmente inferior ao grupo ao qual ele pertence.

Classificar a variabilidade humana em diferentes raças serviu e serve de ferramenta para operacionalizar o pensamento de hierarquização, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Desta forma, assume-se que os indivíduos da raça “branca” são superiores aos da raça “negra” e “amarela”, validando-se cientificamente que a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, além de torná-los mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, também os fazia mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e à dominação. Nesta lógica, o uso do termo raça tem forte conotação ideológica, determinando as relações sociais, mantendo no imaginário coletivo a compreensão de que as características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade.



O racismo, diferentemente do preconceito, é uma tendência ideológica de crer que as características intelectuais e morais de um dado grupo estão diretamente relacionadas ao fenótipo (conjunto de características físicas de uma pessoa). As diversas características negativas (gente amaldiçoada, suja, violenta, cabelo duro e ruim e etc.) atribuídas à população negra no decorrer da história e mantidas até os dias atuais são compreendidas como racismo.

O termo etnia marca as relações por causa das diferenças de caráter cultural, como idioma, religião, gastronomia, hábitos de higiene, costumes, etc. que caracterizam a raiz cultural plantada na ancestralidade dos mais diversos grupos, que difere em visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, europeia ou asiática. O termo etnia é fundamental para demarcar que o indivíduo pode ter a mesma cor da pele que o outro, o mesmo tipo de cabelo, porém com traços culturais e sociais que os distinguem, caracterizando assim etnias diferentes (ROCHA, 1994). O etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença (ROCHA, 1994).

Para o êxito da constituição do mito da democracia racial foi necessário apagar a história da resistência dos negros à escravidão, bem como a forma e os efeitos da integração do negro na sociedade organizada pelo trabalho livre. Talvez o mais perverso do mito tenha sido o fato da tentativa de negar ao negro brasileiro sua identidade como um povo portador de direitos. A negação da questão racial atua como a negação do próprio negro enquanto um dado da realidade brasileira. Assim, ainda hoje, um dos maiores desafios para o movimento social negro tem sido a dificuldade dos próprios negros de se auto identificarem politicamente como negros. (PAIXÃO, 2006, p.25).

LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Tomando como pressuposto a invisibilização ou discriminação em face à cultura de matriz africana ou afro-brasileira que, a partir da luta de diversos

grupos, foi promulgada a Lei 10639/03. Esta, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados. A Lei instituiu também a data de 20 de novembro, no calendário escolar, como Dia da Consciência Negra.

A partir da Lei nº 10.639, foi possível inferir, ainda que sem uma análise apurada e metódica, um número maior de personagens negras (adultas e crianças) nos textos e ilustrações, em contextos diversificados, profissionais e familiares, identificados por nomes próprios, adjetivos positivos. Tais avanços, no entanto, não representaram uma mudança significativa e, infelizmente, as permanências são desproporcionalmente mais numerosas, de modo que muitas instituições de ensino superior e mantenedoras buscam forjar espaços de formação inicial e continuada (cursos livres, extensão, aperfeiçoamento, especialização e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *strictu sensu*) no afã de romper com cinco séculos de sub-representação ou representação negativa da negritude.

Considerando que os professores, assim como as escolas possuem hierarquias de prioridades e que estas se encontram presentes em suas seleções curriculares é possível afirmar, conforme explica Forquin (1993, p. 25), que “os professores podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os professores e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura”.

Compreendemos que a Lei 10639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, pode-se configurar como uma possibilidade na perspectiva da superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Forquin afirma também que, no que se refere à educação escolar, “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. Mais ainda, cabe o questionamento com relação aos conhecimentos que são considerados “mais válidos” dentre a totalidade de saberes possíveis de ser objeto de estudo nas escolas (1993, p. 15).

A nova legislação acrescentou dois Artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estão transcritos abaixo:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a



que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Observa-se que a partir de tais instrumentos legais, nesse contexto

as expressões do que eram até então eram consideradas minorias, relacionadas à “raça” e gênero, ganham espaço e importância. Assim como as manifestações da Cultura Visual que ocorrem fora dos espaços sacralizados da arte (museus, espaços expositivos oficiais, livros, entre outros), como as manifestações em ruas e em outros espaços públicos e, em alguns casos, sem identificação de autoria. Essas podem quebrar a regra da homogeneização e interagir com o público na construção e na desconstrução de conceitos. (PE-DROSO, 2012, p. 74).

Lembramos que como suporte teórico para a aplicação da Lei 10.639/2003, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer, que tem como um dos objetivos a regulamentação da Lei 10.639/03, fundamenta-se nos dispositivos da Constituição Federal (Artigos 5, 210, 206, 242, 215,216) e nos Artigos 26, 26A e 79B, da Lei 9394/96, que tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola, e do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. O Parecer destaca a importância da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o compromisso com a educação de relações étnico-raciais. Salienta a relação entre a nova legislação com a reivindicação de políticas afirmativas na área da educação. “Trata-se de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004).

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS

O ambiente escolar e a sala de aula são espaços de convivência e diversidade com as quais os professores se defrontam com a problemática das manifestações de discriminação e de relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desencadeadas por tal convívio.

Como nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula?

A falta de preparo pode ser fruto de uma educação eurocêntrica, que nos faz reproduzir, consciente e inconscientemente, os preconceitos introjetados em nós ao longo da história. Além disso, reforça o mito da democracia racial que permeia nossa sociedade ao ignorar essa diversidade nas relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

Somada a essa realidade, temos também a percepção de que o sistema educativo, assim como os materiais didáticos nos quais esses mesmos professores se referenciam para sua atuação nas diferentes áreas do conhecimento, baseiam-se no modelo eurocêntrico que nega a história, a cultura e a identidade dos afrodescendentes.

Faz-se urgente resgatar a memória coletiva e a história da comunidade negra. Não apenas aos alunos de ascendência negra, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, para que possam compreender e construir um pensamento livre da ideologia hierarquizadora. É preciso reconhecer, também, que essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, é necessário reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial. Para isso, é preciso inicialmente admitir que o racismo existe, no

Brasil, e em diferentes âmbitos.

Convictos disto, passamos a reconhecer que nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente composta, portanto é necessário respeitar a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. É de responsabilidade dos professores e papel da escola combater todos os tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária.

MUSEU NA ESCOLA:

UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE ARTE

Como as aulas de arte são organizadas? Dentre uma infinidade de produções desde a arte primitiva à arte contemporânea quais são “merecedoras” de integrar a seleção cultural curricular da disciplina de arte?

A partir de uma seleção de imagens, desenhos, fotografias, gravuras, pinturas e esculturas do acervo da Prefeitura de Curitiba, foi desenvolvido o material “Museu na Escola”, que reúne 100 obras originais de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes períodos da história da arte, projeto realizado em 2007 pela Fundação Cultural de Curitiba e pela Secretaria Municipal da Educação.



Imagens do Material “Museu na Escola” – Fonte Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Dentre os trabalhos, encontramos obras de Pablo Picasso, Andy Warhol, Di Cavalcanti, Oswaldo Goeldi, Lasar Segall, Pancetti, Cândido Portinari, Manabu Mabe, Aldemir Martins, Alberto da Veiga Guignard, Poty Lazzarotto, Guido Viaro, Theodoro de Bona, entre outros. O trabalho de pesquisa e de seleção, feito pelos críticos de arte Fernando Bini e Rosemeire Odahara, deu-se num universo de aproximadamente cinco mil obras que integram o acervo municipal.

O projeto Museu na Escola foi desenvolvido para despertar nas crianças o olhar sensível e reflexivo sobre o mundo da arte. As reproduções das obras geraram também material didático, organizado e produzido especialmente para professores e alunos da rede municipal de ensino.



Imagens do Material “Museu na Escola” – Fonte Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Contudo, as reproduções, embora não destinadas a esse fim, se configuram muitas vezes como “material didático oficial” de arte, ao recordarmos que a maioria absoluta dos que ministram a disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental não possuem formação específica em arte, de modo que, ao empregar o material disponibilizado pela mantenedora, podem sentir-se mais seguros em relação à sua atuação. Afinal,

despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos[...] pela “indústria cultural” desde o final da década de 1970”(FUSARI;FERRAZ, 1993, p. 38).

Fica difícil organizar um currículo para os alunos dentro de uma percepção igualitária, democrática e inspirada no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação humana se o professor não possuir uma identidade própria, não se situar dentro de uma concepção pedagógica e não se reconhecer como um profissional ao adentrar-se em uma sala de aula.

Neste sentido, devemos lembrar que para a realização do trabalho na disciplina de arte, necessita-se de uma seleção imagética, realizada pelos professores ou pelas instituições de ensino nas quais os professores atuam (PEDROSO, 2012, p. 71). Lembramos que o material do projeto “Museu na Escola” não é um material didático oficial, porém opera como tal na realidade das escolas, em espe-

cial, nas séries iniciais, nas quais os professores não possuem a obrigação de formação específica em arte para exercer a docência da disciplina, o que torna mais relevante sua análise.

ANÁLISE DO MATERIAL: A NEGRITUDE EM SALA DE AULA

Ao analisar como a população negra é retratada no material, a imagem iconográfica adquire uma centralidade e mais que elemento complementar, torna-se central para o conteúdo tratado.

Outra característica que confere uma importância maior para essas imagens é o fato de comporem um material escrito por professores/as qualificados em arte da Secretaria de Educação e por especialistas de instituições de ensino superior em arte, a partir de um acervo gerido pela Fundação Cultural de Curitiba, o que nos leva a supor que passaram por um critério mais rigoroso de escolha, validando-as simbolicamente como “boas” imagens para o ensino de arte.

Ao longo de toda história da arte – africana, europeia, americana, etc. – a imagem mais recorrente é a da figura humana e, aqui no Brasil, as representações mais difundidas estão relacionadas à arte europeia, em que o homem branco se configura no “eu”, o contraponto dos “outros”, como indígenas, orientais e negros.

Apresentamos a seguir imagens do material “Museu na Escola”, no qual observamos a representação de população africana ou afro-brasileira e/ou produzida por artistas de matriz africana.

Localização OP
Localidade PR
Período 1950
Natureza M
DVD

STENZEL, Erbo (Curitiba, PR, 1911 – 1980). Monumento ao Primeiro Centenário de Emancipação Política do Paraná. 1953, 300,0x3000,0cm, granito. Praça Dezenove de Dezembro, Centro.

Erbo Stenzel foi aluno de Frederico Lange de Morretes, João Turin, e João Zaco Paraná (na Escola Nacional de Belas Artes). Viveu por cerca de 10 anos no Rio de Janeiro e retornou a Curitiba em 1949, com a morte de Turin para terminar várias obras inacabadas deste. Foi professor da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e enxadrista.

- CASA Erbo Stenzel. Parque São Lourenço.
- MUSEU DE ARTE DO PARANÁ. Erbo Stenzel: Escultura, Desenho, Gravura. Curitiba: 1995. Catálogo de exposição.

Monumento ao Primeiro Centenário de Emancipação Política do Paraná – Erbo Stenzel. Fonte: Museu na Escola

Descendente de alemães e austríacos, Erbo Stenzel, embora não possuísse origem afro-brasileira, destaca-se na seleção “Museu na Escola” com quatro trabalhos com representações de personagens negras. Em 1953, produziu seu trabalho mais conhecido: o monumento que comemora o primeiro centenário de emancipação política do Paraná. O conjunto, reunido na Praça 19 de Dezembro, é composto por uma personagem em granito, o Homem

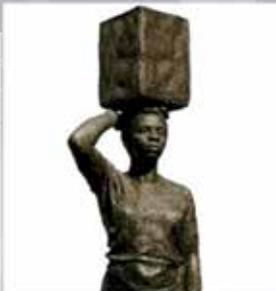
Nu, representando os/as paranaenses; um obelisco com o brasão do Estado; um painel com duas faces – sendo uma dessas faces em granito e a outra em cerâmica (azulejo) – e um pequeno lago. Num estado marcado pela representação de “cultura europeia” no Brasil, a criação de uma personagem com traços afro-brasileiros como representante da população paranaense serve para a desmistificação de determinadas imagens coletivas.

Localização	OP
Localidade	PR
Período	1940
Natureza	E
	DVD

STENZEL, Erbo (Curitiba, PR, 1911 – 1980). Água pro Morro. 1944 [1995], escala natural [c. 170,0x70,0x70,0cm], bronze. Fonte Maria Lata D'Água, Praça José Borges de Macedo, Centro.

Erbo Stenzel foi aluno de Frederico Lange de Moraes, João Turin, e João Zaco Paraná (na Escola Nacional de Belas Artes). Viveu por cerca de 10 anos no Rio de Janeiro e retornou a Curitiba em 1949, com a morte de Turin para terminar várias obras inacabadas deste. Foi professor da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBA) e enxadrista. Dois exemplares da obra “Torso de Trabalhador” encontram-se em espaços públicos, o exemplar da Estufa do Jardim Botânico e o do Museu Oscar Niemeyer (MON). Ambos confeccionados na década de 1990.

- BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. Erbo Stenzel. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.15, n.82, ago.1988.
- CASA Erbo Stenzel. Parque São Lourenço.
- MUSEU DE ARTE DO PARANÁ. Erbo Stenzel. Escultura, Desenho, Gravura. Curitiba: 1995. Catálogo de exposição.



Água pro Morro – Erbo Stenzel. Fonte: Museu na Escola

Erbo Stenzel, em 1944, ainda estudando no Rio de Janeiro, produziu Água Pro Morro, escultura que mostra uma jovem negra carregando uma lata d’água na cabeça, sugerindo o movimento de quem caminha em direção a um plano mais elevado. A obra possibilita uma série de discussões, entre elas, a estética corpórea da mulher negra e as políticas públicas que negam à população negra o direito à cidadania.

O Torso de Trabalhador ou Estudo de Homem, executada em 1941 quando Stenzel ainda era aluno da Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro. De estilo acadêmico, a obra retrata a figura de um homem negro segurando, o que nos parece, um cajado ou um rudimentar instrumento de trabalho.

Localização	OP
Localidade	PR
Período	1940
Natureza	E
	DVD

STENZEL, Erbo (Curitiba, PR, 1911 – 1980). Torso de Trabalhador. 1941 [1995], escala natural [c. 90,0x70,0x15cm], bronze. Estufa do Jardim Botânico de Curitiba.



Localização	OP
Localidade	PR
Período	1950
Natureza	E
	DVD

STENZEL, Erbo (Curitiba, PR, 1911 – 1980). Homem Nu [O Paraná]. 1953, c.800,0cm de altura, granito. Praça Dezenove de Dezembro, Centro.



Torso de Trabalhador / Homem Nu (O Paraná) – Erbo Stenzel. Fonte: Museu na Escola

Rubem Valentim inicia seu trabalho de pintor na década de 1940, como autodidata. O artista tem como referência o universo religioso, principalmente aquele relacionado ao candomblé ou à umbanda, com suas ferramentas de culto, estruturas dos altares e símbolos dos deuses. Esses signos ou emblemas são

originalmente geométricos. Em sua obra, eles são reorganizados por uma geometria mais rigorosa, formada por linhas horizontais e verticais, triângulos, círculos e quadrados. Dessa forma, o artista compõe um repertório pessoal que, aliado ao uso criativo da cor, abre-se a várias possibilidades formais. (ENCICLOPÉDIA, 2015)

Localização	MG
Localidade	BA/DF
Período	1980
Natureza	G

VALENTIM, Rubem (Salvador, BA, 1922 – São Paulo, SP, 1991). **Sem Título**. 1989, 86,0x60,2cm, serigrafia sobre papel (exemplar número 47 de uma tiragem de 140 cópias). Museu da Gravura Cidade de Curitiba.

Rubem Valentim apesar de graduado em Odontologia e Jornalismo, era autodidata em artes plásticas, às quais passou a se dedicar na década de 1940. Sua obra é de natureza não-figurativa, baseada em elementos geométricos encontrados na cultura afro-brasileira. Fortemente ligado à composição com cor, Valentim concebeu obras valendo-se de diferentes naturezas, técnicas e materiais. Rubem Valentim era baiano de nascimento, mas viveu em diferentes locais durante sua vida (Rio de Janeiro, Roma), e adotou Brasília como seu local de residência definitiva.

- RUBEM Valentim: Artista da Luz. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001



Sem título – Rubem Valentim. Fonte: Museu na Escola

A obra de Andrade Lima é proveniente do trabalho de uma personalidade que lutou pelos seus pontos de vista, principalmente por se manter fiel ao figurativo, em uma época de tantos modismos. Coursou a Faculdade de Belas Artes e Licenciatura na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Destacou-se como artista figurativo

expressionista, corrente que não abandonaria. Pintou os mais diversos temas, com ênfase para os religiosos e os sociais, figuras do povo, gente simples das ruas e praças. No trabalho em análise, uma sala de espera, observam-se diversas personagens com traços afro-brasileiros, a maioria delas com crianças nos colos.

Localização	MUMA
Localidade	PR
Período	1970
Natureza	P



LIMA, Luiz Carlos de Andrade (Curitiba, PR, 1933-1998). **Sem Título [Sala de Espera]**. 1978, 68,0x113,5cm, tinta a óleo sobre madeira. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba.

Luiz Carlos de Andrade Lima foi um pintor de tendência expressionista que tinha como foco a temática da religião cristã e o cotidiano da parcela menos favorecida da sociedade brasileira. Foi aluno de Guido Viaro e em paralelo à sua carreira como artista atuou como professor de pintura em seu atelier particular e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).

- LUIZ Carlos de Andrade Lima. Disponível em: <<http://www.artmajeur.com/andradelima/>>

Sem título (Sala de Espera) – Luiz Carlos de Andrade Lima. Fonte: Museu na Escola

Lafaete Rocha Ribas, nascido na Cidade da Lapa, Estado do Paraná, em 1934; um menino pobre que aprendeu a fazer sozinho seus brinquedos e assim se fez escultor. Pedreiro, padeiro, carpinteiro, oleiro e pintor de paredes, vendendo figuras de animais aos visitantes da Gruta do Monge e nas praças de Curitiba, foi descoberto para os meios artísticos

por Ivany Moreira e mais tarde reconhecido em escala nacional por Roberto Pontual e Walmir Ayala, admiradores de seus trabalhos em madeira, pedra, gesso e barro, e até pesquisa de tintas a partir de raízes de árvores. O trabalho em questão é um típico exemplar de figura mítica cabocla, como outras obras do artista.



ROCHA, Lafaete (Lafaete Rocha Ribas) (Lapa, PR, 1934 - 2003).
Sem Título. 1977, 89,5x17,0x17,0cm, madeira pintada e entalhada. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba.

Lafaete Rocha foi um artista popular, autodidata, particularmente dedicado à representação de santos e figuras míticas do imaginário caboclo. Costumava conceber suas obras por meio de entalhe da madeira, ressaltando pequenos detalhes das figuras por meio de pintura.

Localização: MUMA
Localidade: PR
Período: 1970
Natureza: E
DVD

• SALA DO ARTISTA POPULAR. FUNARTE. *Lafaete Rocha: Esculturas*. Curitiba: 1984. Catálogo de exposição.

Sem título – Lafaete Rocha. Fonte: Museu na Escola

Espedito Oliveira da Rocha (1921), militou no Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1938, em Pernambuco, e chegou ao Paraná no início dos anos 50, onde trabalhou na colonização do norte do estado. Posteriormente, mudou-se para Curitiba para trabalhar na construção do Centro Cívico e iniciar a atividade sindical, onde teve forte atuação política.

Fugindo para São Paulo, em 1976, Espedito

utilizou as horas de esconderijo para retomar o talento antigo de esculpir na madeira. Seus trabalhos apresentam, como na obra do “Museu na Escola”, forte afinidade com o fazer artístico de grupos africanos.

Espedito Rocha se apresenta como um personagem singular ao ter obtido destaque nos campos político, artístico e da militância afro-brasileira.



ROCHA, Espedito (Espedito de Oliveira Rocha) (Curitiba, PR, 1921). **Sem Título [Mãe Preta]**. 1979, 55,5x5,5x11,0cm, madeira entalhada. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba.

O trabalho plástico de Espedito Rocha passou ser reconhecido a partir da década de 1980. Ele trabalha principalmente com o entalhe da madeira e representa complexas cenas compostas por vegetais e vários personagens humanos e/ou animais. Suas obras demonstram uma certa afinidade com o fazer artístico de grupos sociais da África e Oceania, sendo que elas normalmente respeitam a forma original da madeira em que são definidas e que algumas vezes elas resultam de um escavar mais do que do entalhe.

Localização: MUMA
Localidade: PR
Período: 1970
Natureza: E
DVD

Sem título (Mãe Preta) – Espedito Rocha. Fonte: Museu na Escola

Di Cavalcanti, entre outros artistas do modernismo, esteve atento, em sua produção, à formação de um repertório visual ligado à realidade brasileira. Entendeu a Arte principalmente como uma forma de participação social. Assim, valori-

zou em sua produção os temas de caráter realista e voltados à construção da identidade nacional, como no trabalho em questão, onde realizou uma apresentação da maternidade a partir da figura de uma mãe e uma criança negras.



DI CAVALCANTI (Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo) (Rio de Janeiro, RJ, 1897 - 1976). **Sem Título [Maternidade]**. 1951, 78,8x48,8 cm, guache sobre papel. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba (Coleção Poty Lazzarotto).

Di Cavalcanti foi pintor, ilustrador, caricaturista, gravador, muralista, desenhista, jornalista, escritor e cenógrafo. Iniciou sua carreira artística como caricaturista e ilustrador na década de 1910. Entre as décadas de 1910 e 1920 residiu em São Paulo, tendo sido o idealizador e o principal organizador da *Semana de Arte Moderna* de 1922. Na década de 1920 realizou sua primeira viagem à França, país com o qual manteve estreita relação durante toda a sua vida, e teve contato com importantes artistas da vanguarda europeia como Pablo Picasso, Georges Braque, Fernand Léger, Henri Matisse, Jean Cocteau e Blaise Cendrars. Voltando a São Paulo em 1926, Di passou a conciliar a influência das vanguardas europeias recebida em Paris com a formulação de uma linguagem própria, e passou a adotar uma temática nacionalista. Foi membro fundador do Clube dos Artistas Modernos (CAM).

- DI CAVALCANTI. 100 anos. 1997. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e Centro Cultural Banco do Brasil. Catálogo de exposição.
- DI CAVALCANTI. Disponível em: <<http://www.dicavalcanti.art.br/>>

Localização: MUMA
Localidade: RJ
Período: 1950
Natureza: P

Sem título (Maternidade) – Di Cavalcanti. Fonte: Museu na Escola

Betty King, da segunda geração de artistas abstratos no Brasil. Nascida em Nova Orleans, Estados Unidos, em 1932, contribuiu para o circuito nacional abstrato entre as décadas de 1950 e 1970, principalmente no período em que morou em Sal-

vador (1958 - 1976). Estudou na Europa e chegou a fazer exposições na França e na Inglaterra. Sua primeira mostra no Brasil foi no Museu de Arte Moderna da Bahia, em Salvador. Teve exposições no Museu Afro Brasileiro, com curadoria de Emanuel Araújo.



KING, Betty (Betty King de Almeida) (New Orleans, US, 1932). **Sem Título [Maternidade]**. 1964, 46,5x31,5cm, aquarela sobre papel. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba (Coleção Poty Lazzarotto).

A artista norte-americana Betty King atua como pintora, desenhista e muralista. Durante a década de 1950 estudou arte no seu país e na França. Entre 1958 e 1966 residiu no Brasil, fixando-se principalmente em Salvador.

Localização: MUMA
Localidade: US
Período: 1960
Natureza: P

Sem título (Maternidade) – Betty King. Fonte: Museu na Escola

O paulistano André Andrade (1963) trabalhou no estúdio de J. R. Duran durante três anos e morou na Europa de 1989 a 1994, onde ganhou o concurso Photo/Italia Kodak (1992). Sua fotografia se utiliza da luz natural com um complemento de *flashes* e uma direção dinâmica no *set* de fotos,

para poder registrar expressões, movimentos e naturalidade dos modelos, crianças e pessoas que fotografa. A imagem em questão demonstra uma mulher negra empoderada de sua negritude, provavelmente num momento/espço de festividade e/ou culto.



ANDRADE, André (São Paulo, SP, 1963). Sem Título. 1995, 27,8x28,0cm, fotografia em preto e branco. Museu da Fotografia Cidade de Curitiba.

André Andrade iniciou sua carreira como fotógrafo profissional na década de 1980. Desde então atua como fotógrafo de moda para o mercado publicitário e colabora com diferentes revistas do ramo no país e no exterior. De 1990 a 1994 residiu em Milão e Paris, e desde seu retorno ao país tem também se dedicado aos trabalhos pessoais tendo como foco a natureza e o povo brasileiro.

Localização: MF
Localidade: SP
Período: 1990
Natureza: F

• ANDRÉ Andrade. Disponível em: <<http://www.andreandrade.com.br/>>

Sem título – André Andrade. Fonte: Museu na Escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A África, embora um continente portador de muitas expressões culturais que variam conforme a matriz cultural, a origem do grupo, a região ou a organização social, ainda é comumente difundida como um continente em permanente guerra, assolado por miséria, fome e doenças. Da mesma maneira, difunde-se que o continente africano é um cenário de paisagens naturais exóticas e inexploradas: desertos despovoados, savanas cheias de leões e elefantes e paisagens à espera de aventuras e safáris.

Representações difundidas pela indústria cultural, essas visões estereotipadas a respeito do continente e dos africanos orientam-se pela desinformação e pelo etnocentrismo que pautou a relação, sobretudo da Europa com a África, nos últimos séculos. Nesse sentido, um fato isolado é tido como significativo para a compreensão da história e da cultura de todo o continente. Embora os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais evidentemente existam na África, não podem ser tomados como a única forma de compreender o continente.

Outra questão bastante explícita é que apenas a Europa teria passado por um processo de evolução social e política, que se reflete na área das artes visuais, dividida em vários períodos históricos e estilísticos. O ensino de arte costuma discutir os diversos movimentos artísticos europeus e suas

repercussões no continente americano, porém, em relação aos outros países e continentes parece estarem parados no tempo, como se essa situação fosse permanente, natural. Há ainda a compreensão de que a arte que produzem possa ser resumida em um conceito bastante amplo como arte africana, dando a ideia equivocada de unidade estilística, como se uma determinada obra de arte ou um artista sintetizasse a arte de todo um continente e sua vasta diversidade, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-las.

O material em análise apresenta possibilidades de operação dentro de uma educação em direitos humanos, que contemple as relações étnico-raciais, tomando os pressupostos legais vigentes em nossos dias e perspectivas pedagógicas de caráter emancipador, como a abordagem sócio-cultural.

Porém, partindo da realidade que a maioria absoluta dos professores que ministram a disciplina arte (parte do conteúdo comum nacional) ou práticas artísticas (atividades de contraturno escolar) nas séries iniciais não possuem formação específica nem em arte, tampouco nas discussões das relações étnico-raciais, (SILVA, 2015, p.35) faz-se extremamente necessário a implementação de políticas mais amplas de formação continuada (se possível, em serviço), permitindo superar a concepção do ensino de arte como atividade “recreativa” e o trabalho com a

cultura afro-brasileira de cunho “folclórico” ou “folclorizante”, em que pese o trabalho já desenvolvido pelas equipes da SME, pois os trabalhos de formação continuada terminam por atingir um pequeno contingente dos professores.

Lembramos que os referenciais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba prevê que, no trabalho educativo em arte,

Diante da diversidade cultural que permeia o mundo contemporâneo, é necessário repensar um ensino da Arte que propicie ao estudante o desenvolvimento do pensamento estético voltado a essa diversidade, de forma a promover o pensamento reflexivo não só em relação às formas artísticas, mas também no sentido de compreender as relações da produção artística e cultural, como produto das relações sociais e da individualidade do artista (CURITIBA, 2006, P. 87)

Reiterando que o espaço escolar, ainda que com os preceitos da Lei 10.639 de 2003, que institui obrigatoriedade do ensino de arte e cultura de matriz africana, ainda é um espaço marcado pelo eurocentrismo e pela cultura judaico-cristã. Em nossa ação cotidiana como professores, nas diversas vezes em que optamos trabalhar a cultura afro-brasileira, especialmente quando vinculada às religiões de cunho afro-brasileiro, ou questões relativas a gênero, especificamente quando toca-se na temática homoafetividade e/ou transexualidade, observamos a resistência por parte de alunos, de pais, e até mesmo de outros professores, porém, observamos também um grupo de resistência e combate entre os profissionais que vem discutindo questões das relações étnico raciais e de gênero, sem receio dos conflitos e da necessidade de tais discussões.

Laroiê!



Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **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.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf >. Acesso em: 14/05/2015.

CURITIBA. Caderno Pedagógico: Arte. Curitiba: SME, 2008.

_____. **Museu na Escola.** Curitiba: SME, 2007.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm . Acesso em 24 maio 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n.5, 1992, p.28-49.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. **Arte E Silêncio: A Arte Africana e Afro-Brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no Livro Didático Público de Arte do Paraná.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2012.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no Livro Didático Público do Paraná.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2011.

PEDROSO, D. **Saberes Privilegiados e Saberes Excluídos: Análise da Seleção Cultural realizada pelos professores na disciplina Arte no Ensino Fundamental, na rede municipal de Ensino de Curitiba.** Dissertação. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2012.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo.** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.



Sobre a questão *LGBT*

Gabriel Conte

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente na direção liberada do SISMMAC – Gestão Novos Rumos (2014-2017), militante da ASS/Intersindical

E-mail: gabriellconte@gmail.com

Wagner Rodrigues Batista

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Darcy Ribeiro, membro da direção ampliada do SISMMAC – Gestão Novos Rumos (2014-2017), militante da ASS/Intersindical

E-mail: wagnerbatistaprof@gmail.com

A discussão sobre a diversidade sexual e direitos da população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) tem entrado em pauta no Brasil cada vez mais, ganhado visibilidade nas discussões educacionais e também na mídia em geral. As eleições presidenciais de 2014 e, posteriormente, os debates na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos respectivos planos estaduais e municipais de educação em 2015 puxaram esse assunto para o centro do debate em diversos momentos, mesmo que ainda de forma bastante superficial. A esquerda no Brasil formulou muito pouco sobre a questão, e tem uma atuação quase nula junto aos movimentos sociais reais dessa parcela de nossa classe.

Em nossa atuação como professores e professoras, somos demandados corriqueiramente a lidar com essa discussão, uma vez que a sexualidade, enquanto uma construção social e histórica, vai estar presente

desde a infância nos nossos alunos, seja através dos xingamentos, seja através da erotização midiática ou seja através de práticas educacionais que valorizem o ser humano em sua diversidade de expressões.

É urgente, portanto, fazer essa discussão acontecer em nosso meio, e preencher essas lacunas tanto do âmbito educacional quanto no meio da luta dos trabalhadores. Nossa intenção nesse texto é socializar com o conjunto de nossa categoria algumas peças desse debate, sem a pretensão de conectá-las ou de aprofundá-las, mas sabendo que no fundo são todas características de uma importante fatia de nossa classe. Fazemos isso no intuito de que essa discussão saia da superficialidade com que é tratada pela mídia e pelos meios políticos e religiosos, e muitas vezes também pelo debate educacional. Vamos analisar alguns pontos importantes que abordam esse tema para incentivar e embasar nossas discussões em nossos locais de trabalho, mesmo que de forma inicial.

1. ORIENTAÇÃO SEXUAL X IDENTIDADE DE GÊNERO

A **orientação sexual** refere-se à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada pessoa. De maneira simplificada, pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidade), pessoas do mesmo sexo (homossexualidade) ou de ambos os sexos (bissexualidade).

O termo orientação sexual tem sido utilizado nos últimos anos, substituindo o termo opção sexual, pois a ideia de opção permite a compreensão de que o homossexual escolheu sentir o desejo que sente e, portanto, poderia ter optado por ser heterossexual. Se fosse uma questão de opção, heterossexuais também poderiam escolher sentir desejo por pessoas do mesmo sexo, o que pode ou não acontecer. Por isso, o correto é dizer e utilizar a expressão orientação sexual.

Já **identidade de gênero** é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para as demais pessoas como masculino ou feminino, ou ainda pode ser uma mescla, uma mistura de ambos, independentemente do sexo biológico (fêmea ou macho) ou da orientação sexual (orientação do desejo: homossexual, heterossexual ou bissexual). É a forma como nos reconhecemos e desejamos que os outros nos reconheçam. Isso inclui a maneira como agimos, a maneira como nos vestimos, andamos e falamos. A identidade de gênero é normalmente confundida com a orientação sexual. É muito comum as pessoas travestis serem consideradas como homossexuais, pois, o fato de essas pessoas portarem, em seus corpos, elementos mais femininos, leva a grande maioria das outras pessoas a afirmarem que a travesti se sente, necessariamente, atraída por homens. E vice-versa. Na realidade, a travesti pode sentir-se atraída (orientação do desejo) tanto por homens quanto por mulheres e por outras travestis. Ser travesti não determina a orientação do desejo da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são conceitos independentes. Um exemplo é uma pessoa que nasceu com sexo biológico feminino, mas se reconhece como homem (identidade masculina – homem trans) e tem atração por mulheres, sendo considerada, portanto, heterossexual.

2. SAÍDA DA HOMOSSEXUALIDADE DA LISTA INTERNACIONAL DE DOENÇAS

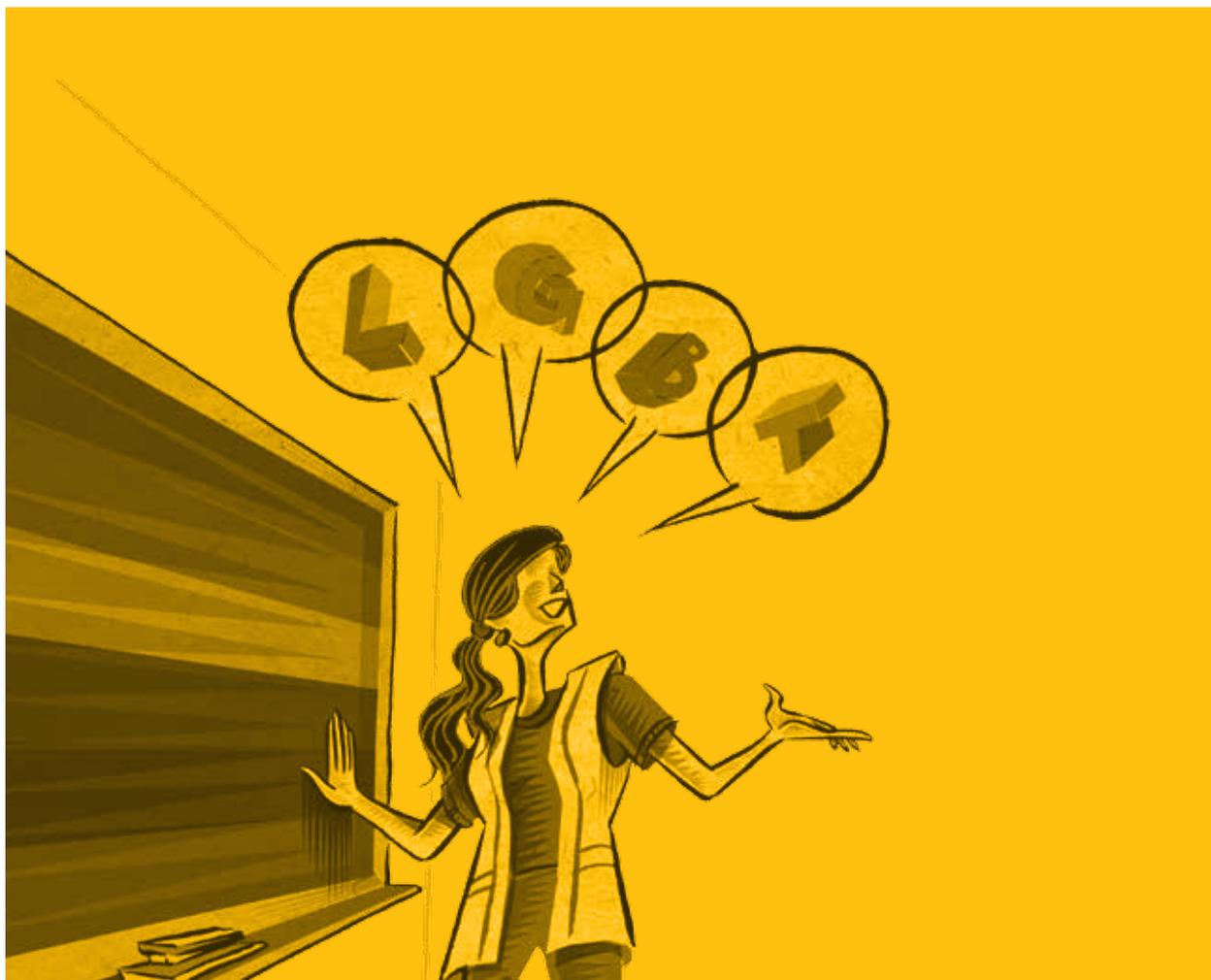
O **homossexualismo** passou a existir no Código Internacional de Doenças (CID) a partir da sua 6ª Revisão, em 1948, na Categoria 320 - Personalidade Patológica, como um dos termos de inclusão da subcategoria 320.6 - Desvio Sexual. Manteve-se assim a 7ª Revisão (1955), e, na 8ª Revisão (1965), o **homossexualismo** saiu da categoria "Personalidade Patológica", e passou a categoria "Desvio e Transtornos Sexuais" (código 302), sendo que a subcategoria específica passou a 302.0 - Homossexualismo.

E assim ficou até 1990, depois que a pressão de inúmeros grupos organizados, e de instituições ligadas principalmente aos profissionais da psicologia, surtiu efeito. No dia 17 de maio de 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o homossexualismo da lista internacional de doenças. Por este motivo, o dia 17 de maio ficou marcado como Dia Internacional contra a Homofobia.

Mas, apesar desta resolução internacional, cada país e cultura trata a questão da homossexualidade de maneira diferente. O Brasil, por exemplo, por meio do Conselho Federal de Psicologia deixou de considerar a orientação sexual como doença ainda em 1985, antes mesmo da resolução da OMS. Por outro lado, a China tomou a atitude apenas em 2001. Além da retirada da lista da OMS, o novo entendimento em relação à orientação sexual também eliminou o sufixo "ismo", que remete à enfermidade. Por isso, não se fala mais em **homossexualismo**, mas em **homossexualidade**. Mas sabemos que essas alterações legais são apenas um pequeno passo. A realidade é um pouco mais complexa.

3. DIA DO ORGULHO LGBT

No mundo inteiro, tradicionalmente celebra-se o Dia do Orgulho LGBT no dia 28 de junho. Em 28 de junho de 1969, ocorreu, na cidade de Nova Iorque, o que veio a ser conhecido como a **Rebelião de Stonewall**. **Stonewall** era, e ainda é, um bar frequentado por LGBTs que sofria repetidas batidas policiais, sem justificativas, em ações de bastante truculência e preconceito da polícia contra os frequentadores. Aquela noite foi somente o estopim desse processo de opressão policial contra LGBTs. Os frequentadores se revoltaram contra a polícia e os enfrentamentos que se seguiram duraram três dias, e tornaram-se um marco na luta pela igualdade de direitos de LGBTs. Um mês após a revolta, foi feita a 1ª Parada do Orgulho Gay, onde a comunidade LGBT marchou pelas ruas da Nova Iorque com frases como: "Sou bicha e tenho orgulho disso", entre outras, demonstrando que não estaria mais disposta a manter-se debaixo dessa opressão e, sim, exigiria os mesmos direitos de toda a população. Desde então, esta data é celebrada por meio



de paradas e outros eventos culturais, numa expressão de orgulho - e não de vergonha - de assumir publicamente a orientação sexual e identidade de gênero LGBT.

4. O MOVIMENTO LGBT

A bibliografia em geral aponta o nascimento do movimento homossexual ao final da década de 1940, quando se tem a primeira organização com intuito de desconstruir uma imagem negativa da homossexualidade: o espaço chamado de *Center for Culture and Recreation (COC)*, em Amsterdam, que foi fundado pelo grupo que editava uma publicação mensal sobre o tema, o *Levensrecht* - cujo título pode ser traduzido para o português como "Direito de viver". Nascia na década de 1950, na mesma trilha, o *Mattachine Society*, um grupo clandestino, que tinha como lideranças alguns articuladores da esquerda socialista norte-americana.

As décadas de 1960 e 1970 marcam uma crescente visibilidade e radicalização desse incipiente

movimento, caracterizadas por um discurso de autoafirmação e liberação, a exemplo de grupos como *Society of Individual Rights*, organização homossexual de São Francisco. O grande marco internacional do movimento homossexual nesse período, que perdura até hoje, foi a Rebelião de *Stonewall*.

4.1 O MOVIMENTO LGBT NO BRASIL

No Brasil, a passagem dos anos 1960 para a década seguinte é marcada pelo endurecimento da Ditadura Militar. Um movimento estudantil questionador começa a ganhar visibilidade, mas é duramente reprimido pelo regime durante aproximadamente duas décadas. Enquanto isso, grupos clandestinos de esquerda combatiam a Ditadura. Em meados dos anos 1970, ganha visibilidade o movimento feminista e, na segunda metade da década, surgem as primeiras organizações do movimento negro contemporâneo, como o *Movimento Negro Unificado*, e do movimento homossexual, como o *Somos - Grupo de Afirmação Homossexual*, de São Paulo.

O nascimento do movimento homossexual no Brasil é marcado pela afirmação de um projeto de politização da questão da homossexualidade em contraste às alternativas presentes no gueto e em algumas associações existentes no período anterior ao seu surgimento. Essas associações, apesar de reunir homossexuais, possuíam uma atuação qualificada pelos militantes como não-politizada, por estar exclusivamente voltada para a sociabilidade. Entre essas primeiras formas de associação de homossexuais, figuravam iniciativas como pequenos jornais distribuídos em bares, fã-clubes de artistas e bailes de carnaval onde homossexuais se encontravam.

O surgimento do movimento homossexual indica a aspiração a reivindicar direitos universais e civis plenos, por meio de ações políticas que não se restringiam ao *gueto*, mas que se voltavam para a sociedade de modo mais amplo. Com antecedentes em mobilizações acontecidas em outros países desde o fim da década de 1960, e a partir de redes de sociabilidade estabelecidas nas grandes cidades, os primeiros grupos militantes homossexuais surgiram no Brasil no final dos anos 1970, no contexto da abertura política que anunciava o final da Ditadura Militar. Podemos dividir a trajetória do movimento homossexual brasileiro em três ondas: uma primeira, que vai de 1978 a aproximadamente 1983; uma segunda, que vai de 1984 a 1992, e uma terceira, de 1992 aos dias de hoje¹.

4.1.1 PRIMEIRA ONDA: O movimento homossexual numa linha revolucionária

Aliada ao movimento feminista e ao movimento negro, a primeira onda do movimento homossexual continha propostas de transformação para o conjunto da sociedade, no sentido de abolir vários tipos de hierarquias sociais, especialmente as relacionadas a gênero e a sexualidade. Pertenceram a essa fase o

grupo *Somos de Afirmação Homossexual*, de São Paulo, e o jornal *Lampião da Esquina*, editado no Rio de Janeiro, que promoviam a reflexão em torno da sujeição do indivíduo às convenções de uma sociedade capitalista sexista, gerando espaços onde a diversidade sexual podia ser afirmada.

Uma característica marcante nesse momento é uma ambiguidade na relação com o conjunto de bares e boates frequentados pelos homossexuais: ao mesmo tempo em que o movimento se definia como uma proposta de politização da homossexualidade, se contrapondo às alternativas disponíveis no *gueto* e em associações não politizadas, havia a necessidade de não se afastar da chamada base, que se supunha poder ser encontrada no *gueto*. A polarização entre a defesa de setores de esquerda de uma luta principal, que teria mais relevância sobre as lutas específicas e as lutas das minorias é outro aspecto marcante desse momento, que levará posteriormente a desentendimentos entre ativistas e fissão entre grupos. O movimento desse período é marcado por um forte caráter antiautoritário, em reação ao contexto da Ditadura.

Há um primeiro encontro de homossexuais militantes no Rio de Janeiro, em 1979, cujas resoluções foram: a reivindicação da inclusão do respeito à *opção sexual* – o próprio movimento ainda falava em opção sexual nesse momento – na Constituição Federal; uma campanha para retirar a homossexualidade da lista de doenças, ou seja, a luta contra a patologização; e a convocação de um primeiro encontro de um grupo de homossexuais organizados, o que aconteceu em abril de 1980, em São Paulo. Em 13 de junho de 1980, ocorre a primeira passeata que o movimento organizou: o ato público contra a violência policial e a atuação da “Operação Limpeza” levada a cabo pelo delegado Richetti na região central de São Paulo.

4.1.2 SEGUNDA ONDA: É legal ser homossexual!

Em 1983, ocorre a dissolução do grupo *Somos de Afirmação Homossexual*, de São Paulo. É também nesse momento que eclode a epidemia do HIV/AIDS, reduzindo consideravelmente a quantidade de grupos homossexuais, especialmente em São Paulo, onde os ativistas do primeiro momento se voltam para a construção da resposta coletiva ao HIV/AIDS. Diante do crescimento dos casos da doença e da demora em ser produzida uma resposta governamental, os militantes homossexuais foram os responsáveis pelas primeiras mobilizações contra a epidemia, tanto no âmbito da assistência solidária à comunidade quanto na formulação de demandas para o poder público.

¹ Divisão da história do movimento feita pela pesquisadora Regina Facchini, da Unicamp/SP.



Esse momento corresponde a um período de aumento da visibilidade pública da homossexualidade, na década de 1980, com a lenta expansão de um mercado de bens e serviços destinado ao público homossexual e a chegada da epidemia da AIDS. Foi nesse contexto que atuaram os grupos Triângulo Rosa e Atobá, do Rio de Janeiro, e o Grupo Gay da Bahia (GGB).

As características mais marcantes desse período incluem: um menor envolvimento com projetos de transformação social como um todo; e uma ação mais pragmática e voltada para a garantia dos direitos civis e ações contra discriminações e violência. A tendência é ter organizações mais formais, não há mais rotatividade de direções, mas diretorias com cargo e funções definidas. O GGB e o Grupo Triângulo Rosa são os primeiros a formalizarem-se legalmente como associações voltadas para os direitos de ho-

mossexuais, evocando o direito à associação. A valorização de relações com o movimento internacional é bastante forte nesse momento e há desvalorização dos aspectos marginais da homossexualidade. A abordagem inicial da AIDS como *peste gay* ou *câncer gay* levou à necessidade de construção de uma boa imagem pública da homossexualidade que permitisse a luta pela garantia de direitos civis.

4.1.3 TERCEIRA ONDA:

Direitos iguais, nem mais nem menos!

No início dos anos 1990, com base nesse acúmulo do combate à AIDS, os grupos passaram a coordenar projetos de prevenção financiados por programas estatais de combate à doença, organizando-se no formato de organizações não-governamentais (ONGs). A entrada das pautas do movimento nas políticas públicas não se deu, portanto, pelo reconhecimento das demandas da população LGBT, mas pela política de saúde e, mais especificamente, a política de combate às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), especialmente a AIDS.

Nesse novo momento, uma das características é a diferenciação de vários sujeitos políticos internos ao movimento: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros com foco em demandas específicas de cada um desses segmentos. A organização das travestis data do começo da década de 1990 e tinha como ponto de partida questões relacionadas ao impacto da questão da AIDS nessa comunidade e o consequente aumento dos casos de violência contra travestis, a ponta mais visível e exposta da comunidade LGBT.

Em 1995, ocorre a fundação da primeira e maior rede de organizações LGBT brasileiras, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), que reúne cerca de 200 organizações espalhadas por todo o Brasil.

A ABGLT promove uma série de ações no âmbito legislativo e judicial, orientadas para acabar com diferentes formas de discriminação e violência contra a população LGBT, como é o caso das campanhas de sensibilização de parlamentares e da população em favor da aprovação de projetos de lei, como o 1151/95, que reconhece a parceria civil, e o 122/2006, que criminaliza a homofobia. Esse período é marcado pela busca da via institucional e da representação como linha política do movimento.

A necessidade de dar visibilidade a essa comunidade que reivindicava direitos abre caminho para um dos signos distintivos da fase atual do movimento LGBT no Brasil: as Paradas do Orgulho. O apoio e financiamento das Paradas pelo Estado, a busca pela criação de conselhos, fóruns e conferências sobre políticas públicas para os LGBTs, atuação junto ao executivo e o investimento na eleição de parlamentares LGBTs ou aliados são os meios que o movimento LGBT tem atuado nesse último período.

No que diz respeito à produção de conhecimento acadêmico, há um incremento significativo da pesquisa sobre sexualidade em várias áreas do conhecimento a partir dos anos 1990. Os anos 2000 trazem consigo o surgimento de grupos ativistas em prol da diversidade sexual no interior das universidades e a organização, a partir de 2003, dos Encontros Nacionais Universitários de Diversidade Sexual (Enuds). A partir de meados dos anos 2000, há ainda a formação de grupos e núcleos de pesquisa voltados para a diversidade sexual nas universidades brasileiras e a inclusão de grupos de trabalho sobre o tema sexualidade em encontros nacionais de associações científicas.

5. O ESTADO E OS LGBTs

Os diversos Estados Nacionais reagiram com proibições e repressões em quase todos os séculos da história do capitalismo. Nas últimas décadas é que alguns países começaram a reconhecer algumas expressões da sexualidade diferente da heterossexualidade, e legalizar algumas formas de união civil.

No Brasil, existe um projeto de lei em debate sobre a criminalização da homofobia. O Projeto de Lei da Câmara (PLC) 122 tramita desde 2006, atualmente no Senado Federal, e trata da criminalização da homofobia e tem, é claro, gerado polêmica: é acusado por seus opositores (especialmente a bancada evangélica) de restringir a liberdade de expressão. Um primeiro projeto nesse sentido foi enviado à Câmara em 2001, mas substituído pelo atual PLC 122 em 2006. Ainda não existem sinais concretos de que o Projeto possa ser aprovado.

Por outro lado, mais de 70 países no mundo ainda criminalizam a homossexualidade, levando até as últimas consequências todo o processo de repressão. Segundo o relatório anual da Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (ILGA), a pena de morte para o segmento é adotada no Irã, na Arábia Saudita, no Iêmen, na Nigéria, e em Uganda. No Irã, há pena de morte para os homossexuais, de acordo com a lei islâmica. Na Nigéria, a pena é de 14 anos de prisão e, em alguns estados, também há pena de morte. Na Argélia, os homossexuais estão sujeitos a até dois anos de prisão e pagamento de multa. Na Rússia, entrou em vigor em 2013 uma lei que proíbe qualquer tipo de publicidade que faça referência positiva à homossexualidade.

Estes dados são apenas uma pequena amostra da realidade de opressão contra LGBTs em todo o mundo. Em alguns lugares, são reafirmadas leis que criminalizam as relações homoafetivas e em outros o que se vê é a negação de direitos como o casamento civil, algo que ocorre no Brasil. Essas informações também mostram que o Estado tem lado, sim, e não é o dos trabalhadores e dos que sofrem opressões.

Em muitos países, o Estado oprime os LGBTs com prisões e violência e em outros, como no Brasil, abre mão de programas de enfrentamento à discriminação em troca de barganhas políticas, como ocorreu com o projeto Escola sem homofobia. Este programa tinha como objetivo distribuir materiais que combatessem a homofobia nas escolas e esclarecessem sobre a diversidade sexual. Entretanto, o Escola sem homofobia foi cancelado pelo governo em troca do apoio de grupos fundamentalistas à tramitação de projetos governistas na Câmara.

Quando se trata da legalização das uniões entre pessoas do mesmo sexo, aparecem, contraditoriamente, alguns avanços recentes. No Brasil, em maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) lançou uma resolução que prevê que os cartórios de todo o país são obrigados a celebrar casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Prevendo inclusive que se houver recusa dos cartórios, o casal deve fazer uma denúncia, a ser julgada pelo juiz corregedor. A resolução visa dar efetividade à decisão tomada em maio de 2011 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que liberou a união estável homoafetiva, dando direitos ampliados aos homossexuais.

Na América Latina, o Brasil é o sexto país a permitir uniões estáveis ou casamentos civis de pessoas do mesmo sexo. Em todo o mundo, 20 países legalizaram o casamento entre pessoas do mesmo sexo: Holanda, Bélgica, Espanha, Canadá, Estados Unidos, África do Sul, Noruega, Suécia, Portugal, Islândia, Argentina, Dinamarca, Uruguai, Nova Zelândia, França, Inglaterra, País de Gales, Escócia, Luxemburgo e Itália.

Junto com essa tensa e difícil relação com o Estado, aparece um interesse cada vez maior do capital nas vendas de mercadorias provenientes dessa fatia da população. O mercado viu na comunidade LGBT um novo nicho, com a criação de pacotes turísticos, grifes e uma infinidade de produtos focados neste público.

6. OS LGBTs NO DEBATE EDUCACIONAL

Em 2015, ocorreram em todos os estados e municípios a aprovação dos planos estaduais e municipais de educação. Para além dos debates específicos que aconteceram em um ou outro estado, um ataque geral aconteceu em todo país: retiraram-se todas

as estratégias que tratam do respeito à diversidade e do combate ao preconceito. Vereadores e deputados ligados às bancadas religiosas/cristãs fizeram um trabalho coordenado de excluir dos planos educacionais não só as estratégias diretamente ligadas ao debate da diversidade e ao combate da violência de gênero e sexualidade em geral, como também de suprimir os termos *gênero* e *diversidade* de todo o texto, independentemente de seu uso, como gênero alimentício e gênero literário.

O debate no meio educacional está um tanto mais avançado que nos parlamentos em geral, uma vez que essas estratégias retiradas pelos vereadores e deputados não chegaram nos projetos de leis desses planos por conta de um ou outro gestor mais avançado que os colocaram no texto. Foram diretrizes e estratégias aprovadas nas conferências municipais e estaduais de educação, espaço que reuniu gestores e trabalhadores da educação de vários âmbitos das cidades e dos estados. Em boa parte deles, como aconteceu na Conferência Municipal de Educação de Curitiba, sequer houve esse embate, essas estratégias foram aprovadas por consenso.

O combate à diversidade pelos legisladores religiosos chegou ao extremo em alguns locais, como em Curitiba. Esses parlamentares retiraram as políticas para refugiados, migrantes, quilombolas e ciganos do debate de educação profissional e educação de jovens e adultos. A homofobia e transfobia, já tradicional na maioria das religiões, ganhou inclusive um caráter de xenofobia nas Câmaras e Assembleias Legislativas.

As mudanças aprovadas em 2015 ignoraram por completo a realidade vivida na maioria das escolas públicas e representam um grave desrespeito ao papel social do professor. A discriminação é hoje um dos principais motivos da evasão escolar. Entretanto, em vez de definir políticas para lidar com o problema e capacitar as professoras e professores para tratar o tema em sala de aula, os vereadores e deputados escolheram por proibir que essa discussão aconteça.

7. APONTAMENTOS POLÍTICOS

A escola não está isolada do restante da sociedade, nem pode ignorar os problemas sociais que afetam uma parcela cada vez maior da população. A violência

contra mulheres, contra negros, contra as chamadas *minorias* e contra a comunidade LGBT vitima milhares de pessoas diariamente. Como professoras e professores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é nosso dever travar esse debate em sala de aula para que nossos alunos cresçam respeitando todas as formas de diversidade.

Atuar na luta contra a homofobia e contra todas as formas de opressão à diversidade sexual humana, expressa em nossa classe, só tem sentido se for parte da luta geral pela emancipação humana, que passa necessariamente pela luta a favor da libertação das amarras do capital. Se for parte, portanto, da luta pelo projeto histórico socialista. Apenas em uma sociedade na qual tenhamos nossa sobrevivência garantida de forma fraterna, na qual não tenhamos que concorrer entre nós para nos manter vivos, é que estarão lançadas as bases para o respeito ao diferente, seja qual for sua expressão.

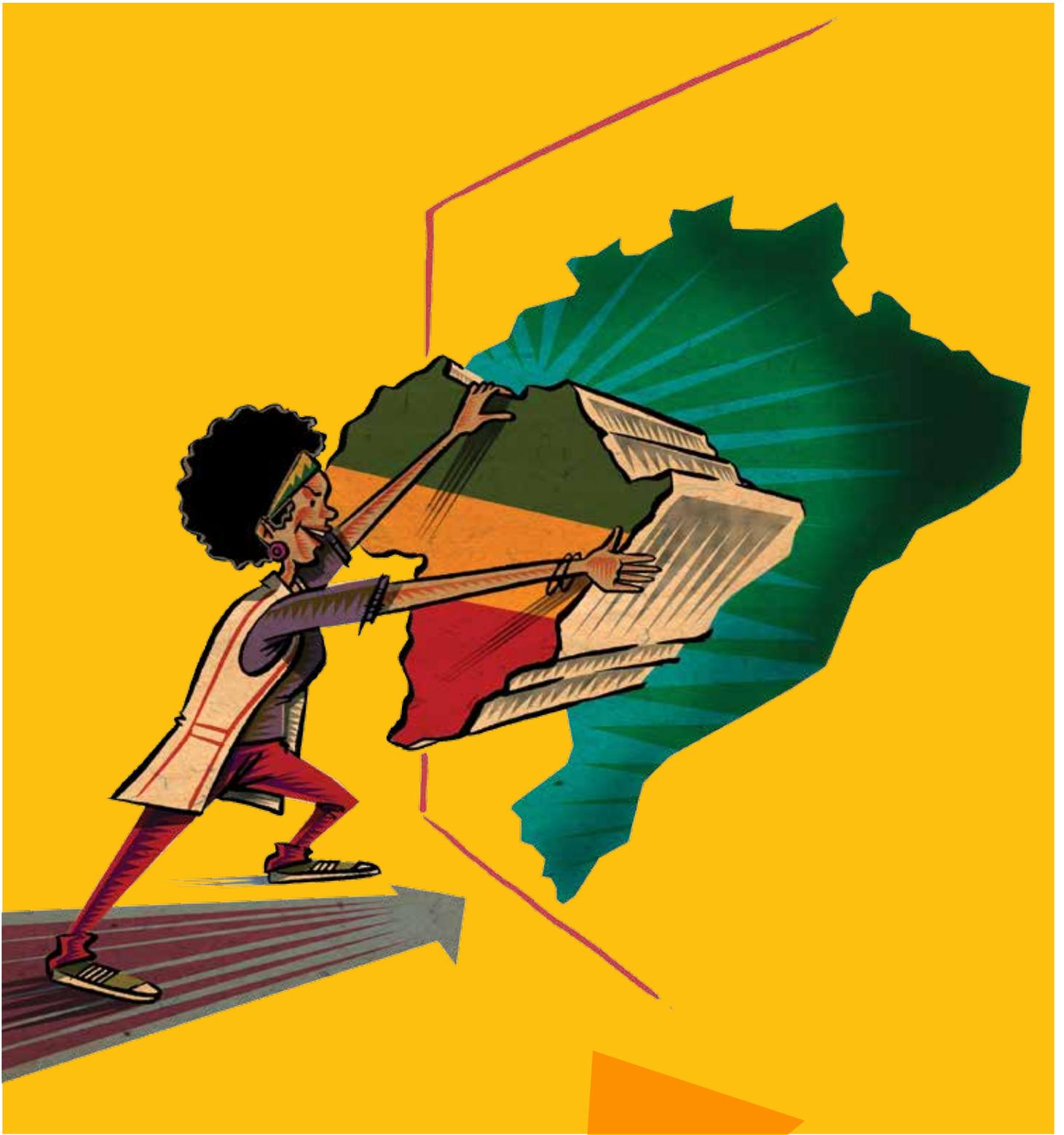
Entretanto, as experiências do socialismo real no século passado demonstraram que não existe uma relação automática e simples entre o processo revolucionário e o fim das opressões desse tipo. Nos poucos locais onde os trabalhadores assumiram o poder, e iniciou-se a construção de fato do socialismo, esses problemas estavam longe de ser resolvidos.

Por isso, nossa atuação, caso queiramos de fato contribuir no processo de mudança social, precisa também abordar essas diferenças internas de nossa classe, dando respostas a essas opressões, com posições de combate a todas as ações que inferiorizam os trabalhadores e seus filhos por conta da cor da sua pele, do seu gênero ou da forma como expressa e realiza seus desejos sexuais.

Precisamos, na medida do possível, lançar pontes com o movimento organizado contra a opressão à população LGBT, para que esses coletivos também estejam na luta pela emancipação humana e auxiliando no debate que nos é demandado nas escolas pela realidade.

O problema da opressão aos LGBTs não é, em nosso ver, um problema isolado, mas é mais um sintoma de uma sociedade na qual a comparação e a concorrência são o termo da normalidade. Desta forma, a questão não é apenas como combater as opressões relacionadas à sexualidade, ou ao gênero, mas passa a ser a de construir uma sociedade livre de qualquer opressão, onde possamos viver tudo aquilo que nos é humanamente permitido sem amarras ou repressões. O que não é senão a forma mais coerente de resolver a questão da opressão de forma global, de combater na raiz um dos principais determinantes de todas as opressões, a forma como produzimos materialmente nossa vida, que hoje oprime a maioria da população.

Contra toda a forma de opressão! Somos todos irmãos trabalhadores!



Materiais didáticos para a formação docente: olhares possíveis a partir da categoria consciência histórica

Lucilene Aparecida Soares

Professora da rede estadual de ensino do Paraná, no Colégio Estadual Lúcia Bastos, licenciada em História, especialista em Educação Inclusiva e em História e Cultura Africana e Brasileira, Educação e Ações Afirmativas, mestre em Cultura, Escola e Ensino (UFPR), integrante do Grupo de Teatro Nuspartus

E-mail: lusoares13@hotmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação/Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas. Licenciada em Filosofia e Pedagogia com Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atuou durante 25 anos como professora e pedagoga na Educação Básica.

Email: taniabraga@pq.cnpq.br

RESUMO

O presente artigo utiliza o conceito de consciência histórica, de Jorn Rüsen, como categoria analítica para examinar uma obra em particular – “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” – publicada em 2006 pelo Ministério de Educação (MEC), no contexto de implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrodescendente em todo currículo escolar. A partir dessa Lei, um conjunto de ações foi desencadeada para a formação continuada de professores, com o objetivo de fornecer instrumentos conceituais para o trabalho nas escolas e salas de aula. A pesquisa realizada busca verificar se essa publicação oficial acerca da temática étnico-racial, voltada para a formação continuada de docentes, pode contribuir para a constituição de novos sentidos históricos, os quais estão presentes, de acordo com Rüsen, “quando suas referências ao presente servem de orientação para a vida e a formação de identidade dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e a formação de identidade”. No caso brasileiro, as diferentes dimensões da identidade não têm caminhado juntas e a constituição de uma identidade nacional forte, na área cívico-política, tem sido bloqueada desde as origens pelos mecanismos de reprodução quase automática das grandes desigualdades. No âmbito sociocultural, o elemento africano foi marginalizado, produzindo uma integração folclorizada (DEBRUN, 1990), cuja superação necessita ser tomada como objetivo essencial na formação de professores. Pretende-se, portanto, evidenciar de que maneira estas publicações didáticas reconhecem e apresentam elementos que possam estimular processos de desenvolvimento da consciência histórica, mas numa perspectiva que supera a identidade individual e transcende para uma identidade coletiva que contemple os diferentes grupos presentes na formação do Brasil (indígenas, europeus e africanos).

Palavras-chave: *Consciência Histórica; Formação Continuada de Professores; Materiais Didáticos; Relações Étnico-Raciais.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de um estudo exploratório, realizado com o objetivo de validar, teórica e metodologicamente, estratégias de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, na linha de Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná, no âmbito do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD).

Neste contexto, a pesquisa busca sustentação no conceito de “consciência histórica” elaborado pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, para examinar materiais de orientação aos professores derivados da política de formação continuada para docentes, empreendida pelo Ministério da Educação (MEC), no movimento de implementação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar.

É importante salientar a argumentação de autores como Araújo (2012) e Baptista (2012), que compreendem esta Lei não como um acessório avulso à legislação brasileira, mas como parte integrante da própria Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada nos artigos 26A e 79B, de forma a contemplar a temática afro-brasileira e instituir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Silva¹ identifica a educação das relações étnico-raciais na própria constituição brasileira, considerando que esta “prescreve a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino” (SILVA, 2012, p. 75). Continua argumentando que a Constituição de 1988 organiza o sistema educacional estabelecendo uma “base nacional comum” e uma “parte diversificada”, e complementa lembrando que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a LDB instituindo o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, constam no âmbito dos conteúdos de “base comum”. Neste sentido, são tão importantes quanto às disciplinas de língua portuguesa e matemática, privilegiadas de forma diferenciada na organização do tempo escolar e também na distribuição da carga horária.

Além dessas questões, deve-se destacar que a pesquisa leva em consideração o questionamento acerca da existência de uma identidade nacional, que articula os vários “Brasis”, incluindo os grupos que formam a matriz cultural brasileira, constituída por indígenas, europeus e africanos e, assim, possibilitando o movimento de construção de uma identidade individual que transcenda para uma identidade de caráter nacional, uma identidade brasileira.

HISTORICIZANDO: DAS DIFICULDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

O Brasil é reconhecidamente um país multirracial, resultado do encontro de povos que mesclados deram origem ao que podemos denominar de matriz civilizatória brasileira. Cabe aqui a observação de que os diferentes povos indígenas, já estavam na terra que viria a constituir o atual Brasil; nos idos de 1500 chegavam a aproximadamente mil etnias/povos diferentes, com suas culturas, línguas e religiões próprias, que no processo de colonização foram genericamente denominados de “índios”, como se esta classificação contemplasse a diversidade presente neste território.

No Brasil, os primeiros europeus vieram representados especificamente pelos portugueses, em busca de riquezas e novas terras, motivados como afirma Munanga (2003, p. 33), “por uma conjuntura econômica e histórica interna e internacional”. Apesar das adversidades encontradas no processo, vieram por vontade própria e se lançaram ao movimento de exploração e escravização, o que na historiografia tradicional recebeu o nome de colonização.

Os africanos, por sua vez, vieram contra a sua vontade, capturados de sua terra natal e na condição social de escravizados. Sofreram da mesma generalização empreendida contra os povos indígenas, pois foram perpetuamente classificados como africanos, desconsiderando seus diferentes pertencimentos étnico-raciais, sua diversidade cultural, social e linguística. Aqui, relembra-se que tratar da África é tratar de um continente, que atualmente conta com 54 países, e nesta perspectiva, nem todas as etnias africanas vivenciaram o processo de escravidão no Brasil. Esta experiência foi compartilhada por povos que vieram pelos portos de Moçambique, Angola, Nigéria,

1 Conforme o antropólogo GRUPIONI (2003), atualmente os diferentes grupos indígenas se resumem a mais ou menos 210 povos, falando aproximadamente 180 línguas, com diferentes situações de contato com segmentos da sociedade brasileira.

Bissau, Cassanjés, Cabinda, São Jorge da Mina, Lagos, entre outros, que ao chegarem aqui foram apartados de seus pares, sua identidade, nome e origem.

Do encontro conflituoso das três matrizes, das vontades de dominação, do esforço de resistência, da saudade da terra natal, do encantamento pela riqueza, do estupro compulsório dos escravizadores contra as escravizadas (negras e indígenas), das negociações possíveis, das torturas, das violências físicas, simbólicas e psicológicas, dos saberes, costumes e crenças, surgiu material e culturalmente o Brasil e sua população.

Apesar da constituição da população brasileira ser representada desde sua fundação² pelos grupos já citados, a história do Brasil se fundamentou na exclusão, legitimada pela força da lei, de dois terços destes grupos durante mais de 300 anos.

No processo de exploração, a partir de 1500, indígenas e negros foram sistematicamente marginalizados do processo de socialização, ou incluídos de maneira subalterna, segregados a funções e lugares caracterizados pela imobilidade e desprestígio social. O sistema de colonização, que oficialmente durou até 1822, foi interrompido por uma declaração da independência que guardou mais continuidades que rupturas, pois foi empreendida no intuito de manter o domínio da família real em Portugal e no Brasil; sem questionamentos acerca do sistema econômico e social.

Entre 1822 e 14 de novembro 1889, período da monarquia, o Brasil foi marcado no plano econômico pela manutenção do sistema escravocrata, pelo latifúndio e pela monocultura, e no âmbito social pela desigualdade e pelo patriarcalismo. As esferas econômica e social se articularam e se retroalimentaram, na perspectiva da manutenção do perfil social brasileiro, em outras palavras, na segregação das populações indígenas, afrodescendentes, e como reflexo da organização patriarcal-adultocêntrica, de restrição das mulheres e crianças em sua totalidade, dos espaços de poder e participação política.

A data 13 de maio de 1888 é comemorada como o auge do movimento abolicionista, por oficialmente efetivar a abolição da escravidão no país. O Brasil, porém, foi o último país das Américas a abolir a escravidão, legitimando por meio da

Lei Áurea uma realidade que vinha caminhando a passos largos, ou seja, a resistência da população negra à escravização. Resistência que se traduzia na liberdade alcançada pela compra da carta de alforria, fuga e constituição dos quilombos, herança deixada pelos antigos senhores, compra do território e constituição de comunidades negras rurais, ou no limite da situação pelo “banzo”³, entre outras possibilidades de construção da liberdade.

Soma-se a este contexto o fato de que, a partir de 15 de novembro de 1889, a organização política do Brasil assumiu um novo caráter, a República, palavra que tem sua origem no latim *res publica*, significando *coisa pública*, caracterizada conceitualmente pela participação dos cidadãos nas decisões políticas do país. Cabe aqui a questão: quem eram os cidadãos?

Vigorosamente marcada pelo autoritarismo patriarcal, representado pelos grandes latifundiários e pelo militarismo, a República brasileira não ampliou a participação política, pois a massa da população negra, os já reduzidos povos indígenas, os pobres e analfabetos (constituídos de forma significativa pelos afrodescendentes e indígenas) e ainda toda a população de mulheres, foram apartados do processo de participação e decisão durante boa parte da República. No âmbito destas afirmações, pode-se trabalhar com a hipótese de que este contexto de silenciamento da participação política dos grupos citados, reverbera ainda hoje como promotor do conjunto de exclusões sócio-raciais presentes na sociedade brasileira contemporânea.

² O termo fundação é empregado no sentido de considerar o processo histórico dos diferentes povos nativos que habitavam este território antes da chegada dos colonizadores europeus, mas estabelece a possibilidade de existência do Brasil somente a partir do encontro das três matrizes culturais citadas no texto - indígenas, europeus e africanos.

³ Banzo é uma forma de sofrimento tão intenso que levava ao definhamento ou a morte.

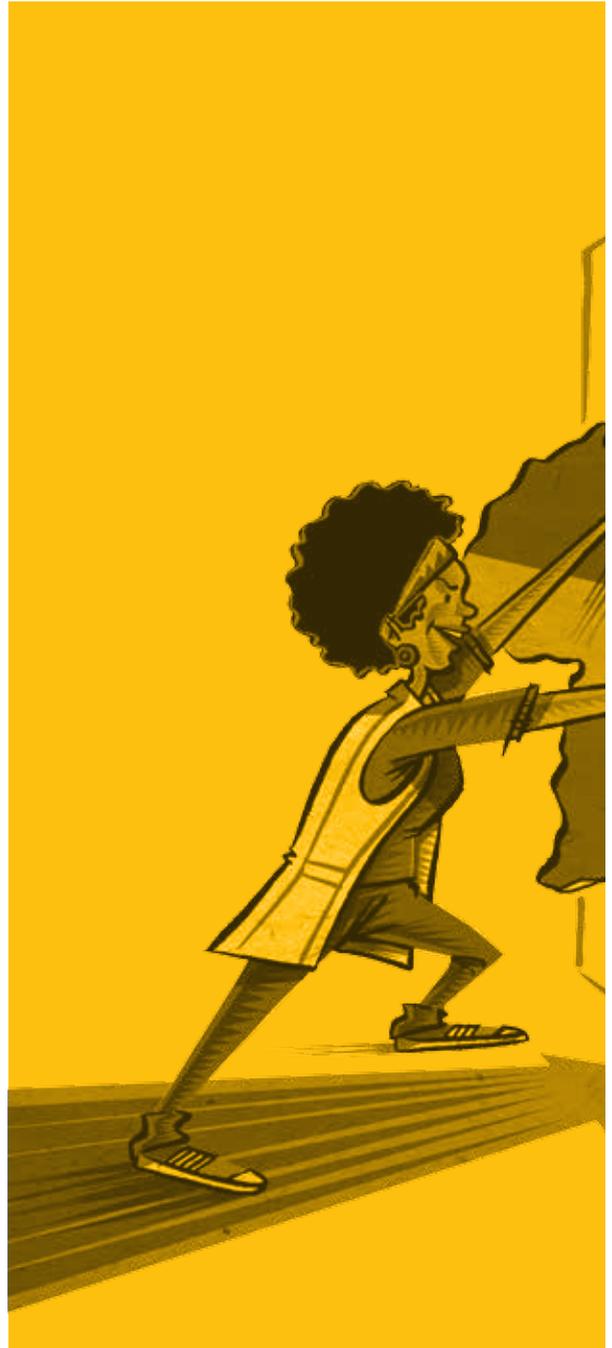
O panorama apresentado leva-nos ao que Debrun (1990) analisa como um “bloqueio desde as origens à criação de uma identidade nacional forte”. Ele afirma que: “... se estabeleceram mecanismos de reprodução quase automática das grandes desigualdades o que dificultou, e ainda dificulta, a emergência e, sobretudo, a continuidade do nacional-popular.” (DEBRUN, 1990)

A fundação do Brasil, edificada no encontro e nos desencontros destes três grupos que miscigenados originaram o que somos, tem sido compreendida por muitos como marco de uma sociedade mestiça. Esta ideia encontra suporte teórico no “mito da democracia racial”⁴ e no “mito das três raças”⁵, conceitos que mascaram ideologias de dominação que cravam seu poder justamente na homogeneização e harmonização da sociedade, e ainda na naturalização das desigualdades sociais, visto que estas seriam resultado de diferenças raciais. Antropólogos e sociólogos classificam o “mito da democracia racial” e o “mito das três raças”, como “mitos nacionais”, ou seja, respostas forjadas no enfrentamento de uma dificuldade ideológica encarada pelos colonizadores europeus que precisavam “buscar a construção de uma nação europeia a partir de heranças não-europeias” (GDE, 2009, p.200)

Para Munanga (2003), essa discussão deve incluir novos elementos. O autor considera que vivemos numa sociedade diversa, porém:

“as culturas produzidas por várias comunidades não vivem em territórios segregados. (...) no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam, os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a ideia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de identidade legitimadora⁶, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial”. (Munanga, 2003, p.42)

Para o autor, a construção de uma identidade nacional não prescinde de uma unidade cultural, pois sua fundamentação está no caráter político, no caso do Brasil, a união de povos indígenas, europeus e africanos não constitui uma identidade mestiça, mas diversa em suas múltiplas manifestações.



⁴ (...) através dela (expressão) aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa. (...) a expressão não tem uma origem precisa, é associada ao sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra Casagrande e Senzala, publicado em 1933(GDE, 2009, p. 200).

⁵ (...) Sua existência não está associada a nenhum autor específico, mas a uma ideia de senso comum que foi se consolidando com o tempo. Foi o antropólogo Roberto Da Matta que o registrou pela primeira vez, ao identificar que haveria um racismo à brasileira, isto é, um sistema de pensamento que postula a existência de três raças formadoras do Brasil. Nesse sistema, o brasileiro seria o produto moral e biológico da mistura do índio, com a sua preguiça, do negro, com a sua melancolia, e do branco português, com a sua cobiça e o seu instinto miscigenador. (GDE, 2009, p.201).

⁶ “Identidade legitimadora é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.” (Munanga 2003, p. 39, citando Castells).

Talvez a dificuldade de constituição de uma identidade nacional esteja exatamente aí, na omissão de nossa diversidade como possibilidade de construção igualitária de todos os grupos presentes no processo. Essa problemática tem implicações profundas na forma como se constituiu a educação escolar brasileira.

Trabalhos têm sido desenvolvidos para examinar as muitas faces que a questão assume quando se trata de entender a presença/ausência de grupos específicos na escola, mas também quando se analisa as relações que se constroem no espaço escolar. Para a formação de professores, tais questões começaram a ser fortalecidas nas duas últimas décadas, seja por parte dos movimentos sociais organizados, seja por parte dos governos por meio de suas políticas públicas.

Particularmente, interessa à pesquisa questões relacionadas à produção de materiais que se destinam a formar professores para que atuem, nas escolas, em direção a uma educação para as relações étnico-raciais, expressão que busca confrontar o eurocentrismo presente nas bases da educação e o racismo, camuflado ou direto, nas relações sociais. No Brasil, o tratamento das relações étnico-raciais contempla as populações afro-brasileiras e indígenas, excluídas desde o início do cenário das decisões políticas e educacionais. Nesta perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais visa superar o caráter folclorizado acerca da contribuição destas duas matrizes para a construção do país, dialogando com categorias como diversidade, direitos humanos e direito à diferença; busca portanto a desconstrução de representações sociais negativas acerca da população negra e indígena e a construção de um referencial positivo para as populações citadas.

Neste texto, serão privilegiadas as análises de

um material específico, denominado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado no ano de 2006, pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), sob a coordenação de Edileuza Penha de Souza, Maria Carolina da Costa Braga e Maria Lúcia de Santana Braga. A obra está disponível no site da Secad, que no ano de 2011 foi reestruturada e renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

DA ESTRUTURA DA OBRA

Segundo Ricardo Henriques, responsável pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, na época da elaboração e publicação do material em pauta (2006), esta obra se apresentou como uma experiência coletiva, constituída em jornadas realizadas em Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, no período de dezembro de 2004 a junho de 2005, processo que se desdobrou em grupos de trabalho, que contara com aproximadamente 150 participantes. Neste sentido, as autoras, todas elas mulheres, apresentam-se como coordenadoras de grupos de trabalho, de processos de reflexão, de coletividades. É importante salientar que as coordenadoras são pesquisadoras da temática étnico-racial e de sua articulação com a educação, além de militantes de movimentos sociais, (negros, feministas e pela educação), pertencimento que possibilita uma visão fundamentada e politizada acerca do processo histórico de constituição da educação brasileira.

A obra é composta por sete capítulos, que apresentam as modalidades de ensino, sua constituição, particularidades e a relação com a temática étnico-racial. A organização em modalidades – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, e ainda as licenciaturas, que no espaço escolar constituem as diferentes disciplinas – permite ao docente conhecer a obra de forma integral e ainda concentrar a atenção em sua área de formação e trabalho. A Educação Quilombola está destacada de forma específica, contemplando o respeito, como afirma Nunes (2006), por um horizonte academicamente esquecido, especialmente nas produções educativas –

⁷ A Educação Quilombola parte de um lugar particular, das Comunidades Remanescentes de Quilombos. Segundo Nunes (2006, p. 140), até Final do século XIX e metade do século XX, os Quilombos eram tratados pela historiografia como “reduos de escravos fugidos”, limitados ao período escravista. A Constituição de 1988 reconheceu as comunidades remanescentes de quilombos como lugares de história e memória, garantindo a titulação da terra, preservação e valorização, conforme letra da Lei, das “formas de expressão”; “modos de criar, fazer e viver”; “as criações científicas, artísticas e tecnológicas”. Estes referenciais estão presentes nas escolas quilombolas não como limitadores, mas fios condutores do processo histórico brasileiro, evidenciando como passado e presente podem contribuir com a formação de uma face de nossa identidade nacional.

trata-se de um espaço rural e negro.

No conjunto, a obra permite uma visão panorâmica da estruturação da educação brasileira, uma leitura geral do processo histórico de formação das modalidades de ensino e os conflitos⁸ enfrentados por estas no processo de implementação da Lei 10639/03.

Numa escrita de fácil entendimento e próxima das realidades escolares,⁹ os textos são apresentados numa fonte de tamanho grande; a cada abertura de capítulo uma imagem (quadro), acompanhada de uma citação de música ou poesia, cumpre o papel de ilustrar os desafios presentes na discussão do assunto em foco, e ainda atuam como elementos que podem despertar uma “sensibilidade”¹⁰ adormecida, que pode contribuir com o processo de reflexão e aprendizagem de novos conhecimentos.

A organização visual e a análise dos textos permite a percepção de que a obra foi constituída no intuito de formar teoricamente e também despertar¹⁰ para a importância e necessidade da temática.

A ideia geral é de uma oficina voltada para docentes de diferentes áreas do conhecimento acerca das relações étnico-raciais, neste sentido, uma ação que busca articular o diálogo entre a fundamentação teórica e as necessidades da sala de aula, por meio da socialização de experiências e propostas de atividades, filmes e textos.

Considerando o contexto geral, a obra “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” está fundamentada em elementos que buscam a superação do etnocentrismo, e de forma explícita a superação do eurocentrismo. Neste sentido, percebe-se que as autoras consideram o processo educativo, como um fluir permanente que ocorre durante toda a vida e em diferentes espaços, inclusive, mas não exclusivamente no ambiente escolar.



8 Os conflitos referem-se à falta de formação específica dos professores quanto à história e cultura afro-brasileira e indígena; presença operante do mito da democracia racial que, por não reconhecer o racismo, desconsidera a necessidade de um conteúdo específico que contemple povos afrodescendentes e indígenas; e enfrentamento de preconceitos socialmente construídos e presentes na mentalidade coletiva, de forma particular do/as docentes e sua prática pedagógica, também social e historicamente construídos.

9 Usou-se a expressão realidades escolares por se considerar que cada modalidade enfrenta além dos problemas e dificuldades próprias da educação, como o sucateamento, outras particularidades que têm relação com a faixa etária, gênero, uso de drogas ilícitas, mercado de trabalho, entre outros.

10 Aqui a palavra “sensibilidade” aparece entre aspas, pois talvez não seja a expressão exata para sua função no processo. Busca-se ainda uma melhor conceituação para a predisposição dos sujeitos de desconstruir as barreiras que impedem o conhecimento e apropriação de novos referenciais, que permitam a criação de novos olhares e a ressignificação da presença das populações negra e indígena no movimento de construção do Brasil.

ANÁLISE DA OBRA E O CONCEITO DE CULTURA HISTÓRICA

Focalizando a cultura e a tradição afro-brasileira, as autoras relacionam a identidade da população negra a uma construção material e imaterial que une passado, presente e perspectivas de futuro, tendo como fio condutor os valores civilizatórios de matriz africana, presentes na coletividade que, nas palavras de Eliane Cavalleiro, permitiram, por exemplo, “a dinamicidade da cultura e do processo das diversas comunidades afro-brasileiras”. (CAVALLEIRO, 2006, p14).

No espaço de discussão sobre o processo histórico do Brasil e a constituição da escolarização no país, nas presenças e nas ausências dos descendentes dos grupos que formam a matriz cultural brasileira, é que se situa o centro do trabalho, ou seja, a busca de articulação da análise do material didático escolhido com o conceito de “consciência histórica” (Rüsen, 2010).

É um encontro possível no esforço do conhecimento de um passado que não se encontra superado, mas disponível ao método, questionamentos e sujeitos que buscam num ontem histórico as luzes para compreensão de um hoje povoado por estereótipos e preconceitos, desigualdades e opressões, espalhados no pensamento social coletivo e singularizado pela violência direta, mas também por outras várias – apelidos, piadas, brincadeiras, olhares, lugares de segregação e resistência. Passado e presente juntos redesenhando uma perspectiva de futuro, o que se apoia na proposição de Rüsen quando afirma que:

(...) a consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. (RÜSEN, 2010, p. 57)

Como operação do intelecto humano, os avanços no processo de consciência histórica só podem ser alcançados por sujeitos situados temporal e historicamente, cientes de suas origens e memória, suas construções e deveres, compromissos e responsabilidades.

CRÍTICAS INTERNAS

O material examinado, destinado à formação de professores, está organizado em duas partes. A primeira contempla as diferentes modalidades de ensino e historiciza o processo de formação das mesmas, além de tratar da inserção da temática étnico-racial no currículo e da fundamentação teórica para o trabalho pedagógico com as diversidades presentes no espaço escolar, representadas de forma particular pela população afrodescendente.

A segunda parte apresenta propostas de trabalhos e socialização de experiências, no âmbito de todas as modalidades e áreas do conhecimento, sob o título de “Sugestões de atividades”.

Nesta perspectiva, as críticas internas vinculam-se à elaboração da obra que, historicamente situada, representava uma novidade no mercado editorial, já que direcionava para a formação continuada de docentes numa área particular, a educação das relações étnico-raciais, focando, de forma específica, a história e cultura afro-brasileira.

Analisando as atividades presentes na educação infantil, Santana (2006) situa o cuidado de respeitar a dinâmica do espaço escolar, além de inserir as atividades de forma articulada com o trabalho realizado na escola, argumenta que as relações étnico-raciais devem constar na proposta pedagógica, evitando a concentração em determinadas épocas e datas do ano, como por exemplo, em 20 de novembro.

Aproveitando uma característica da própria educação infantil, a autora cita dois valores civilizatórios afro-brasileiros que podem fazer parte das atividades, a oralidade e a circularidade, presentes nas “rodas” ou “rodinhas” que privilegiam a dialogicidade, oralidade como território da memória, e circularidade como espaço privilegiado da coletividade, de desconstrução de hierarquias e construção de socialização da palavra. Entre outras sugestões, propõe contos, música, brincadeiras, a produção de cartazes, murais e também a construção de um calendário da diversidade étnico-racial, que problematiza criticamente algumas datas do calendário nacional como o 19 de abril (Dia do Índio), 21 de abril (Homenagem a Tiradentes), 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Apresenta também uma bibliografia de literatura infantil comentada.

Deve-se destacar que o tempo decorrido desde a publicação do livro, permite, hoje, algumas análises críticas, decorrentes do amadurecimento das discussões acerca das relações étnico-raciais. Apesar da Lei 10.639 ter sido promulgada em 2003, até 2006 havia uma carência de obras destinadas à educação, em particular na literatura infantil, e especificamente para a formação docente. Neste sentido, se o primeiro momento após a lei foi de euforia, e de necessidade imediata de atender às demandas por esses materiais, a utilização das obras no espaço escolar, nas aulas de leitura, na interação com os/as pequenos/as estudantes possibilitou reflexões, estudos e análises críticas com relação ao material em questão.

Neste texto, destaca-se um ponto para análise, em particular. Como se sabe, os materiais denominados de forma genérica – e nem sempre devida – como literatura infantil constituem um nicho de mercado e isso não exclui os livros relacionados com as relações étnico-raciais. Os textos e imagens podem tanto abrir caminhos e novos olhares, como reduzir e estereotipar a percepção de mundo e das pessoas e grupos que constituem este mundo.

Oliveira (2003, p. 150) enfatiza em sua pesquisa que as obras que constituem a literatura infantojuvenil, publicadas entre 1989 e 1999, no aspecto das relações étnico-raciais, apresentam a denúncia como uma característica marcante, assim o tom das obras é a pobreza e o preconceito racial. Esta concepção e representação do/a afrodescendente, que acabam reforçando a situação social de desvantagem desta população, dificultam o processo de identificação com as personagens de origem africana.

O livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado – indicado como sugestão na obra analisada nesta pesquisa, apresenta perfil diferenciado. Apresenta-se a seguir, a bibliografia comentada na obra “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais:

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do Laço de Fita. São Paulo: Ática. Conta a história de um coelhinho que se apaixona por uma menina negra e quer saber o segredo de sua beleza. A menina inventa mil histórias, até que sua mãe esclarece ao coelhinho que a cor da pele da menina é uma herança de seus antepassados, que também eram negros. (MEC / SECAD, 2006)

No entanto, antes da explicação utilizada para referir a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, outras explicações aconteceram e foram destacadas por Oliveira em sua pesquisa:

A menina bonita não faz experiência para descobrir o porquê de ser “pretinha”. Ela, na realidade, ao ser interpelada pelo “coelho branco”, de “orelha cor de rosa” que “achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha

visto em toda sua vida”, vai inventando desculpas: “ (...) deve ser porque (...) eu caí na tinta preta quando era pequeninha, (...) deve ser porque eu tomei muito café quando era pequeninha (...)”. E assim se sucedem as desculpas. Até o dia em que a mãe dela “uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: Artes de uma avó que ela tinha...”. (OLIVEIRA, 2003, p. 154)

Para Oliveira, citando Silva (2001, p. 40), as explicações para a menina ser tão pretinha, citando Silva (2001, p. 40) “(...) denotam a dificuldade dos autores do texto em explicar os determinantes da diversidade racial”.

“Penso ainda que as desculpas sem nexos da menina quanto à sua origem sugerem uma ‘identidade fragmentada’. Quer dizer, ela não tem referência quanto à sua identidade étnico-racial, não desperta interesse por essa questão e ainda exprime uma certa imaturidade por não saber lidar com essa lacuna que fica em aberto e que se repete com sua afilhada.” (OLIVEIRA, 2003, p. 155)

A autora relaciona as explicações presentes na narrativa, e o desfecho com a “ninhada do coelho”, matizada com coelhos “bem branco, branco meio cinza...”, e a coelhinha pretinha da menina, com a ideologia da mestiçagem.

Este conceito desconsidera a diversidade étnico-racial presente na formação do Brasil, vinculando-se assim ao “mito da democracia racial”, que na realidade, em muitos casos, ainda opera as relações sociais em nosso país. Um dos resultados deste processo é a constituição de identidades fragmentadas, tanto na população afrodescendente – que encontra dificuldade em se identificar com o legado africano e afro-brasileiro em seu pertencimento, pois ainda são representados de forma estereotipada – quanto na população de origem europeia – que é herdeira de um processo histórico em que o racismo se apresenta como construção social e esta parcela da população se encontra num

lugar de privilégios, pelo simples pertencimento racial.

Portanto, ainda que buscando enfrentar a problemática da ausência de materiais para orientar os professores para uma educação para as relações étnico-raciais, pode-se avaliar hoje a inadequação de algumas das sugestões apresentadas e que merecem ser revistas.

CRÍTICAS EXTERNAS

Essas considerações estão relacionadas com a disponibilidade, distribuição, apresentação da obra ao público alvo (docentes) e à articulação entre as diferentes secretarias e departamentos dentro do MEC. A relevância da crítica está na qualidade presente no material analisado e na dúvida quanto ao acesso a esta e outras obras, por parte dos profissionais da educação. Pode-se questionar alguns aspectos:

- ▶ Um primeiro questionamento é referente à distribuição do material às redes de ensino: além de ser disponibilizado na página do MEC, o material foi fisicamente distribuído? Para quem, ou quais instituições? Trata-se de uma questão relevante uma vez que uma parte significativa das escolas públicas do país ainda não tem acesso às redes – ou tem acessos precários – o que dificulta a consulta e leitura às publicações disponíveis.
- ▶ Existiu um trabalho de apresentação do material para o público alvo (docentes)? Quais instituições receberam a obra? Caso as secretarias municipais e estaduais de educação tenham sido contempladas, estes gestores repassaram a produção para as escolas?
- ▶ O material foi elaborado pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad). Em que medida a secretaria dialogou com as diferentes secretarias que constituem o MEC? Considerando-se que o material foi pensado de forma a contemplar as diferentes modalidades, em que medida as demais secretarias legitimaram a produção da Secad, apresentando-a, dando visibilidade e divulgação à obra em foco?
- ▶ Como foram tratadas as especificidades de forma a aproximar a produção realizada em âmbito acadêmico para o chão da escola, onde docentes das variadas áreas do conhecimento demandam por material com estas características?

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de dificuldades e limites presentes na obra analisada, alguns elementos podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica. A pro-



dução do material como um suporte teórico para os professores pode ser considerada um avanço no movimento que permite a construção de uma ponte que liga o conhecimento do passado às novas possibilidades de compreensão do presente.

Nesta perspectiva podemos destacar as seguintes características que corresponderiam a aspectos de avanço nos debates sobre as relações étnico-raciais:

- ▶ estimula a percepção da necessidade de conhecimento acerca de história africana, afro-brasileira e indígena, como possibilidade de reorientação da história nacional e construção de uma identidade positiva para os povos indígenas e afrodescendentes;
- ▶ apresenta resultados de pesquisas de diferentes instituições (IBGE, PNAD, FPA – Fundação Perseu Abramo) que consideram as desigualdades no Brasil não somente como sociais, mas decorrentes do processo histórico fundamentado na escravidão e na exclusão das populações indígenas e afrodescendentes, portanto, como sócio-raciais;
- ▶ considera a LDB como uma construção histórica, fortemente marcada pela participação de movimentos sociais pela educação, buscando a pluralidade de direitos de diferentes sujeitos sociais, dentre eles os grupos em foco;
- ▶ concebe o Projeto Político Pedagógico (PPP), como eixo articulador da implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, apontando-o como possibilidade de superação da visão de que somente os grupos citados nas Leis (10.639/03 e 11.645/08) se interessam e/ou se beneficiam com o trabalho acerca da educação das questões étnico-raciais;
- ▶ considera o trabalho acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como uma tarefa coletiva posta para este momento histórico;
- ▶ demonstra preocupação com o desenvolvimento de um tratamento pedagógico para a

diversidade étnico-racial (Petronilha,2004; Gomes,2005; Cavalleiro, 2006);

- ▶ possibilita fundamentação teórica acerca das diferentes modalidades de ensino, além de oferecer informações que podem contribuir para o movimento de formação e “sensibilização” para o trato pedagógico das relações étnico-raciais.

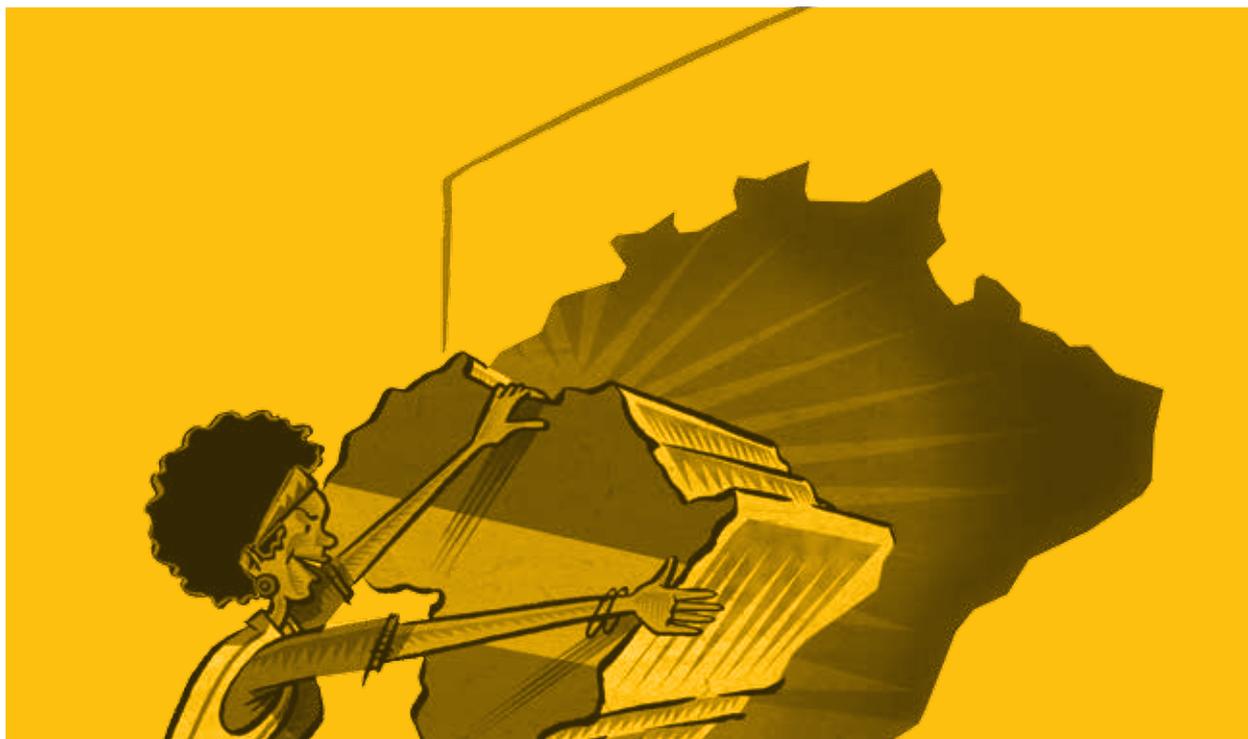
Portanto, ao finalizar, destaca-se que o estudo de natureza exploratória realizado evidenciou possibilidades para examinar materiais dessa natureza – produzidos em ações do estado, destinados aos professores como formação continuada, e dirigidos a uma temática específica, as relações étnico-raciais – para verificar o grau de contribuição que podem dar a formação da consciência histórica.

Particularmente no caso de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, esta é uma tarefa relevante, como destacado por Schmidt e Garcia (2005, p. 301), com apoio nas conceituações de Rüsen:

(...) a consciência histórica relaciona ‘ser’ (identidade) e ‘dever’ (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

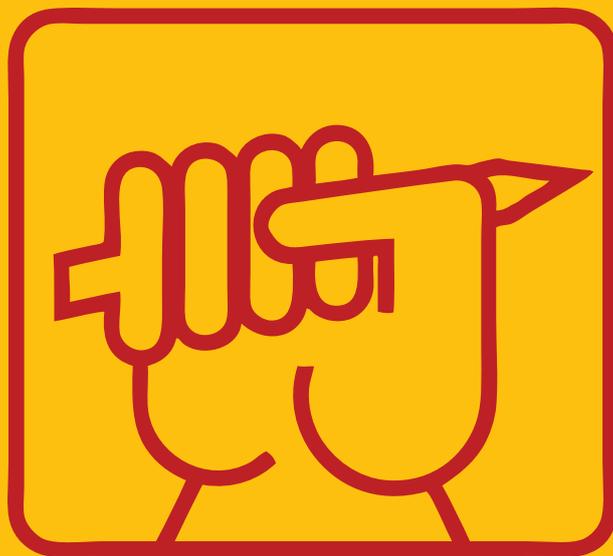
Assim, os materiais em questão poderão ser pensados na direção de contribuir para dar à realidade em que os professores se encontram uma dimensão temporal, e, assim também, fornecer elementos de orientação que podem guiar a ação, intencionalmente, na direção de uma maior compreensão dos seus alunos quanto à problemática da constituição da população brasileira e às necessidades urgentes e quanto a uma educação para as relações étnico-raciais. E o conceito de consciência histórica poderá ser um instrumento conceitual adequado para a discussão de tais questões.





Referências bibliográficas:

- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. Dissertação apresentada para o Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE / USP), São Paulo, 2006.
- Castells, Manuel. **Le pouvoir de l'identité**. Paris: Fayard, 1999, p. 16.
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- Debrum, Michel – **A Identidade Nacional Brasileira**; Estud. av. vol.4 no.8 São Paulo Jan./Apr. 1990. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010340141990000100004>
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente**. In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica*. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361 - 371.
- GRUPIONI, Luís Doniste Benzi. **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil**. In RAMOS, Marise Nogueira. BARROS, Graciele Maria Nascimento. (orgas.) *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- KING, Joyce Elaine. **A Passagem Média Revisada: A Educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros**. In SILVA, Luiz Heron da. AZEVEDO, José Carlos de. SANTOS, Edmilson Santos. (orgs.) *Restruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas Educacionais*. Porto Alegre; Sulina, 1996.
- Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil**. In RAMOS, Marise Nogueira. BARROS, Graciele Maria Nascimento. (orgas.) *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- NUNES, Georgina Helena Lima. *Educação Quilombola*. In Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-Juvenis Brasileiras: 1979-1989**. (Dissertação de Mestrado), UNEB, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino da História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Resende. (orgs). Curitiba; Ed UFPR; 2010
- SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial**. In BENTO, Maria Aparecida Silva, (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História**. Cad. CEDES vol.25 no.67 Campinas Sept./Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>
- SOARES, Lucilene Aparecida. **Construir a Diversidade Brincando: como os jogos podem contribuir no debate étnico-racial no espaço escolar**. Monografia. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.



SISM MAC



www.sismmac.org.br