

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ROSANA MONTI HENKIN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM GÊNERO, RAÇA E ETNIA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Campo Grande/MS
2015

ROSANA MONTI HENKIN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM GÊNERO, RAÇA E ETNIA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Bartolina
Ramalho Catanante

Campo Grande/MS
2015

H44f Henkin, Rosana Monti

Formação de professores(as) em gênero, raça e etnia: contribuições do projeto Gênero e Diversidade na Escola / Rosana Monti Henkin. Campo Grande: UEMS, 2015.
110 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.
Orientadora: Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante

1. Gênero 2. Raça 3. Formação docente I. Título

CDD 23.ed. - 370.71



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO FORMAÇÃO DE EDUCADORES



ROSANA MONTI HENKIN

**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM GÊNERO, RAÇA E ETNIA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Educadores, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/02/2015.

Profª. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (UEMS)
Orientadora.

Profª. Dra. Leila Teixeira Lacerda (UEMS)

Profª. Dra. Zaira de Andrade Lopes (UFMS)

Profª. Dra. Nilda da Silva Pereira (IBISS-CO)

Às pessoas que já se indignaram com alguma forma de injustiça, militantes ou não pelas causas das mulheres, da população negra, da população indígena, das diferentes orientações sexuais, das diversas religiões, de todas as expressões da diversidade humana. Que a energia investida nesta pesquisa seja capaz de contribuir para o processo de transformação que desejamos.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos nascem do princípio de que o ser humano é coletivo e que somos criaturas de Deus. Isso significa que nada fazemos, pensamos ou produzimos sozinhos. São as relações históricas que nos permitem os diversos caminhos que escolhemos, acompanhados e orientados pela espiritualidade maior.

Nessa trajetória destaco a importância de minha mãe Sara Monti Henkin e meu pai Manoel Henkin (*in memoriam*), que jamais admitiram a ideia de suas filhas reproduzirem os padrões patriarcais, incentivando-nos ao estudo e à autonomia. Quem deu a palavra final sobre o ingresso no mestrado, quando eu estava quase desistindo, foi minha mãe.

Faz parte dessa história a família Saraiva Cruz (D. Maria, Onícia, Enilda, Jurema), de Santana do Livramento (RS), que me ensinou a dignidade e o orgulho de sua negritude, o valor da religiosidade africana e a prática da alteridade.

Em meu tardio processo de pós-graduação minhas filhas foram fundamentais. Minha melhor e mais importante produção, Helena Henkin Coelho Netto e Natália Henkin Coelho Netto formaram comigo uma equipe. Cada passo da pesquisa era compartilhado pelas outras. Ambas estudiosas e pesquisadoras, ofereceram não só o apoio moral, mas também o apoio teórico e técnico, a crítica, o questionamento. E comemoramos conjuntamente cada passo bem-sucedido desse processo.

Não posso deixar de mencionar minhas colegas de trabalho, que sempre facilitaram as coisas para que eu pudesse assistir às aulas e cumprir os prazos exigidos pelo programa. Não fosse o seus cuidados, talvez eu tivesse desistido.

Minha gratidão às minhas colegas e aos meus colegas de mestrado que me promoveram à referência e me inseriram carinhosamente em suas vidas, contribuindo muitíssimo com suas vivências valorosas, às professoras, à coordenação e à banca examinadora que ajudaram a despertar o que há de melhor em mim.

Agradeço profundamente a minha orientadora Bartolina Ramalho Catanante, não só por me fazer acreditar que era possível iniciar um processo seletivo de mestrado, mesmo enfrentando uma depressão crônica, o mito dos cinquenta anos, bem como desaprovações anteriores, mas também pela orientação respeitosa e generosa. Redescobri meu brilho, minha

inteligência, minha capacidade de elaboração e superação, meu lugar de professora no mundo durante o Mestrado Profissional em Educação.

Agradeço ainda às companhias canina e felina Lola e Sol nos sábados e domingos de estudo. Foram dias e dias sentada em um sofá em frente à janela, com Lola ao meu lado e Sol no meu pescoço, depois deitadas a meus pés enquanto escrevia, acompanhando pacientemente meu processo de transformação.

Meus agradecimentos aos revisores Arnor da Silva Ribeiro e Julio Xavier pela paciência e generosidade que dispuseram ao realizar sua tarefa, a meu irmão Boris, que, com competência e sabedoria, elaborou o mapa das comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul, à querida amiga e pesquisadora Lecir Marques Machado, que forneceu os dados sobre essas populações negras no Estado.

Finalmente agradeço meus protetores espirituais que estiveram comigo em todos os momentos, operando positivamente para a minha vitória, e que nas últimas etapas deste projeto colocaram em minha vida a pessoa que seguraria a minha mão e me ajudaria a dar os passos finais dessa jornada: Edmar Antônio Francelino dos Santos.

Elogio do aprendizado

Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando
(BRECHT, 1990, p. 121).

Bertolt Brecht

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar se houve transformações na comunidade escolar a partir do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido a professores e a professoras da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), por meio de análise da transformação das relações, da rotina escolar e do fazer pedagógico. O Curso foi organizado por intermédio de parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), ambas da Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad-MEC), a extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed-MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam-IMS-Uerj). A investigação teve abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiabertas com professoras e professores que participaram do curso para verificar as transformações ocorridas na sua prática pedagógica e os resultados alcançados entre alunas e alunos, escola e comunidade. Posteriormente articularam-se os dados coletados com os referenciais teóricos estudados. Percebemos uma escola que cria e reproduz estereótipos, resultante de cultura colonialista patriarcal e racista, mas que pode contribuir para a reconstrução das funções sociais de homens e mulheres, caso proporcione o questionamento de ações, práticas, e construa novos referenciais a partir das perspectivas de gênero e raça/etnia.

Palavras-chave: Gênero. Raça/etnia. Educação. Formação docente.

ABSTRACT

This study aims to examine whether there were changes into the school community from the course Gender and Diversity at School (GDE), offered to women teachers and men teachers of the Municipal School System of Campo Grande (State of Mato Grosso do Sul, Brazil), by analyzing of the transformation of relationships, of the school routine and of the pedagogical practice. The course GDE was organized by partnership between Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM - Special Secretariat of Politics for Women), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir - Special Secretariat for Racial Equality Promotion Policies), both linked to the Presidency of Brazil, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC - Secretariat for Continued Education, Literacy and Diversity of the Ministry of Education, linked to the Brazilian Federal Government), *extinta* Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC - extinct Secretariat for Distance Education, linked to the Brazilian Federal Government), British Council and the Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos of the Instituto de Medicina Social of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam-IMS/Uerj - Latin American Center on Sexuality and Human Rights of the Institute of Social Medicine of the State University of Rio de Janeiro). The research was qualitative approach. The investigation was conducted by semi-open interviews with women teachers and men teachers who had participated in the course to verify the changes occurred in their pedagogical practices and results achieved between female and male students, school and community. The collected data were linked to the theoretical references studied.

Keywords: Gender. Race/ethnicity. Education. Teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 RACISMO E SEXISMO: A HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS	27
1.1 O patriarcado	27
1.1.1 A resistência	34
1.1.2 A luta das mulheres no Brasil e em Mato Grosso do Sul.....	36
1.2 O escravismo	39
1.2.1 Os quilombos	44
1.2.2 Abolição e movimento negro	47
2 DO SENSO COMUM À CRÍTICA	51
3 UM NOVO OLHAR, UM NOVO FAZER	61
4 A TRANSFORMAÇÃO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A – Roda de conversa.....	95
APÊNDICE B – Entrevista com a professora Maria Quitéria (codinome).....	99
APÊNDICE C – Entrevista com a professora Rose Marie Muraro (codinome)	102
APÊNDICE D – Entrevista com a professora Tereza de Benguela (codinome).....	105
APÊNDICE E - Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.....	109

INTRODUÇÃO

Meu nome é Rosana. Tenho 52 anos vividos e 28 de profissão. Atribuo minha atual situação profissional a oportunidades diferentes de formação e de prática em diversas áreas, mas sempre ligadas à educação. Sou educadora popular, professora e formadora política, militante de esquerda, feminista e trabalhadora do espiritismo.

Cursei a Faculdade de História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), o que me abriu caminhos na carreira de professora porque se acreditava, aqui em Campo Grande (MS), que o que vinha do Sul tinha melhor qualidade. Além disso, minha militância partidária oportunizou a participação em diversos cursos e formação política, dos quais destaco o do Instituto Cajamar (SP), referência em formação política de esquerda nos anos 1980 e início dos 1990.

Durante todo esse tempo estive sempre na educação, porém nem sempre em sala de aula, ou nem sempre na educação formal. Na escola fui definindo meu público preferencial, os alunos e as alunas adultos(as), trabalhadores(as). Era encantadora a relação que estabelecemos e o despertar dessas pessoas para o mundo do conhecimento, para a apropriação dos conceitos e sua aplicação no cotidiano. Em pouco tempo eu estava, a convite da Secretaria de Estado de Educação, ensinando outros colegas professores de História a dar aulas mais interessantes, mais envolventes, com mais qualidade.

Paralelamente, iniciava o trabalho de formação política. Era um aprender fazendo com o objetivo de ajudar a despertar consciências para a necessidade da militância partidária e do posicionamento político na sociedade. Nessa época aprendi, como nunca antes, os conceitos fundamentais do marxismo e das ideias da esquerda. Também nessa época iniciei meus estudos de gênero, feminismo e espiritismo.

Com esse acúmulo, tive a oportunidade de compor o Governo Popular de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2006, especificamente nas políticas públicas para as mulheres, na Escola de Governo e na direção do Centro de Educação Infantil Zedu, experiências que representam um marco em minha vida, pois pude pôr em prática muito do que havia estudado.

A culminância dessa vivência foi participar do curso de Especialização em Gênero e Políticas Públicas, organizado em parceria pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República (SPM-PR), e pela

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), onde pude socializar as experiências vividas na formação de professores da educação infantil em gênero, durante toda essa jornada. Esse aprendizado foi muito importante para que eu pudesse passar os anos seguintes sendo convidada para capacitar grupos de trabalhadoras(es) que lidam com as questões ligadas ao gênero ou às mulheres, como profissionais da educação, policiais, profissionais da saúde e da assistência social.

O compartilhamento de informações obtido nesse processo me motivou a continuar pesquisando porque percebi que ainda não chegamos à raiz do problema da desigualdade, já que as instituições e especialmente a escola continuam reproduzindo estereótipos que são prejudiciais para a maioria da população.

Espero neste estudo contribuir para a reflexão sobre a função da escola na formação de pessoas que cultuem os valores da ética, da equidade, da solidariedade e do respeito à diversidade.

Apresentação

O presente trabalho é o resultado de pesquisa desenvolvida sobre a formação de professores e professoras na perspectiva de gênero e raça/etnia, tendo como foco a prática de uma educação com igualdade de oportunidades para meninos e meninas, brancos e não-brancos.

Durante todo o século XX e até esta segunda década do XXI têm sido constantes as lutas pela igualdade de gênero, raça e etnia. Dois movimentos, o de mulheres e o de negros, principalmente após a Constituição de 1988, têm orientado e contribuído na elaboração de políticas públicas que visam à garantia de direitos e ao combate à discriminação. Especialmente, desde 2003, existe um grande incentivo do governo federal para a elaboração, bem como a implantação de políticas públicas e serviços que almejem a igualdade social. A construção dos planos nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPMs), dos planos nacionais de Promoção da Igualdade Racial, bem como os organismos governamentais necessários à sua operacionalização, e a realização de conferências em todos os níveis são exemplos dessa contribuição. Entretanto, a predominância de atitudes e convenções sociais discriminatórias ainda é uma realidade persistente e naturalizada.

Em que pese o Brasil ter conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos por parte de seus cidadãos e de suas cidadãs, as discriminações de

gênero e raça continuam sendo produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola é um deles. As atividades separadas para meninos e para meninas, a valoração diferenciada por sexo, os livros didáticos com os conceitos distorcidos e o vocabulário rotineiro discriminatório são exemplos da reprodução dessas discriminações.

O objeto de estudo

Nosso objeto de estudo é o projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE), organizado mediante parceria entre a Presidência da República (PR), por intermédio das secretarias especiais de Políticas para as Mulheres (SPM) e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad) e da extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed), British Council, além do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam-IMS-Uerj). O projeto teve por finalidade contribuir na formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, tratando articuladamente as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual, visando à transformação de mentalidades e práticas.

O curso GDE foi oferecido inicialmente em sua versão-piloto no ano de 2006 em seis municípios brasileiros: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ). O critério foi a territorialidade. As cinco regiões foram contempladas, com a articulação político-institucional do poder público e da sociedade civil, que já existia e viria a facilitar a implementação do projeto. Todos os municípios tinham coordenadorias da Mulher, e três deles – Salvador, Dourados e Nova Iguaçu – faziam parte do Fórum Intergovernamental de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Os demais tinham alguma instituição municipal para a promoção da igualdade racial.

Foram oferecidas 1,2 mil vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Em Dourados, dos 218 matriculados, 142 concluíram o curso, que desde 2008 passou a ser oferecido para todas as instituições públicas de ensino superior do país que queiram ofertá-lo pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na edição de 2008, foi assinado um convênio com vinte universidades para oferta do GDE. Na primeira rodada, foram capacitados mais de 13 mil professoras e professores. O edital de 2009 para a implementação do curso recebeu adesão de mais de dez universidades, o

que elevou para trinta instituições de ensino superior (IES) ofertantes, distribuídas por diversos estados brasileiros. Na edição 2010/2011, mais nove universidades federais e estaduais aderiram ao GDE.

O curso GDE, até 2012, fazia parte da Rede de Educação para a Diversidade. A partir de 2013, passou a integrar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), ação 20RJ do Plano Plurianual (PPA) que se refere ao “apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica” (BRASIL, 2011, p. 80). A ideia é consolidar a política nacional de formação por meio da promoção da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica

[...] com apoio técnico, financeiro e pedagógico, nas modalidades presencial e a distância [...], considerando programas específicos [...] como a formação para a docência intercultural [...], o ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana, [...] a educação em direitos humanos, [...] as relações étnico-raciais, de gênero, diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 2011).

Compreendeu-se que trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais seria uma proposta oportuna, pois, apesar dessa fragmentação, esses temas estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais. Portanto necessitam de abordagem conjunta. Para trabalhar esses assuntos de forma transversal, manteve-se uma perspectiva não-essencialista (os seres humanos não são essencialmente iguais) em relação às diferenças, uma vez que o processo de naturalização das diferenciações étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais (BRASIL et al., 2009).

A escolha dos temas específicos a ser trabalhados (gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais), bem como a decisão de seu tratamento conjunto, partiu do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa e que é necessária a formação de profissionais de educação preparados/as para lidar com essa complexidade e com novas formas de confronto.

Os temas foram organizados da seguinte forma: Módulo I - Diversidade; Módulo II - Gênero; Módulo III - Sexualidade e Orientação Sexual; Módulo IV - Relações Étnico-Raciais. Neste trabalho detalhamos apenas os conteúdos dos módulos II e IV por estarem relacionados diretamente ao objetivo de nossa pesquisa.

Esses conteúdos se referem à diversidade dos seres humanos, que necessita ser revelada e valorizada para que a humanidade em cada indivíduo seja produzida histórica e coletivamente. Esse é o trabalho educativo, ou seja, o ato de produzir essa humanidade, direta e intencionalmente. Para o ser humano assim se constituir, é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Enquanto trabalho não-material, a educação se refere aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, como uma segunda natureza que se produz por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os seres humanos (SAVIANI, 2012).

Em Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, oferece, desde 2009, o referido curso, ofertado nos polos de Água Clara, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste, tendo 240 matrículas e 123 aprovações.

Em 2013, ofertou-se o curso nos polos de Camapuã, Campo Grande e Miranda, com 201 matrículas. Segundo informações da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFMS, dos 51 professores(as) de Campo Grande que concluíram o curso em 2013, quarenta e sete são mulheres e quatro são homens. Dezoito pessoas não informaram endereço, local de trabalho e telefone. Das 33 que forneceram dados, 11 trabalhavam em centros de Educação Infantil (Ceinfs) da rede pública, seis trabalhavam em escolas da Rede Municipal de Campo Grande, cinco pertenciam a instituições não-governamentais, 11 trabalhavam em instituições que não oferecem educação básica.

Justificativa

Se acreditamos que o movimento histórico se dá pela correlação de forças produtivas e que essa correlação se modifica na medida em que as relações de produção se transformam, então os grupos que compõem a sociedade também se transformam, as pessoas, em cada momento histórico, se organizam em grupos com características específicas.

Assim, cada nova geração apresenta necessidades próprias de seu momento histórico. A geração do século XXI tem necessidades diferentes daquela do século XX, por isso falar de práticas inovadoras em educação significa falar de uma escola reflexiva que estabeleça a ponte entre a história coletiva do ser humano e a história do/a educando/a, visando aprender a trabalhar, aprender a conviver, aprender a pensar e pensar-se, situar-se, selecionar

conhecimentos, interligar, dar sentido às coisas. Uma escola da diversidade, da diferença, da comunicação, da inclusão pela cultura. Uma escola que tem a função de libertar pela aprendizagem e incluir pela cultura.

Este estudo é relevante porque entendemos que a escola pode cumprir as funções de transmitir os valores culturais vigentes, mantendo as relações estabelecidas, ou inserir novos valores, questionando e proporcionando a transformação das relações. Como a educação sempre é o caminho mais seguro para reconstruir conceitos, a ação de professores e professoras deve ser realizada a partir de práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores/as, pais e alunos/as no interior das escolas, por profissionais formados em uma perspectiva de gênero e raça, com metodologia transformadora que oportunize a discussão dessas relações na família, na escola, no trabalho, na sociedade, que permita a reconstrução das funções sociais de homens e mulheres, respeitando a diversidade racial. A formação de professoras e professores nas temáticas de gênero e raça/etnia pode transformar a prática pedagógica, desenvolvendo uma educação que respeite as diversidades de gênero e de cunho étnico-racial.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os possíveis impactos da capacitação oferecida às professoras e aos professores em gênero, raça/etnia na comunidade escolar, em 2013. Os objetivos específicos são identificar se houve transformação nas concepções sobre relações de gênero e raça/etnia a partir da capacitação; registrar se houve transformação no fazer pedagógico cotidiano a partir da capacitação; verificar se houve transformação das relações de gênero e étnico-raciais na rotina escolar.

Para realizar essa tarefa, buscamos o saber acumulado por autores e autoras reconhecidos/as por sua produção nos diversos temas envolvidos para confrontar e dar argumentação aos depoimentos das professoras entrevistadas.

Apresentamos o conceito de gênero elaborado por teóricas feministas de renome, bem como a construção histórica das relações de gênero desiguais no sistema patriarcal. Para tal, optamos por um recorte na história com o objetivo de visualizar essa construção e o movimento de resistência das mulheres. Também realizamos abordagem sobre a educação e a formação de professores(as) no processo de construção desigual dos gêneros.

Analisamos o conceito de racismo numa perspectiva histórica, bem como os diversos tipos de escravidão que aconteceram na história da humanidade, especialmente a escravidão negra africana com a finalidade de tráfico, e o movimento negro enquanto resistência.

Colocamos em debate a educação brasileira que reproduz relações racistas, a formação de professores(as) e uma educação com respeito à diversidade étnico-racial.

Elaboramos discussão sobre a política pública de formação docente nas perspectivas de gênero, raça e etnia, verificando a inter-relação entre a formação docente e as práticas transformadoras no que se refere a essas temáticas na comunidade escolar. Para tanto, passamos pelo debate sobre a relação da educação com a ideologia, o sexismo e o racismo, bem como a construção de identidades, subjetividades e representações de professores e professoras, destacando as professoras negras e finalmente os desafios que se apresentam para a escola.

Metodologia

Tomando como base a perspectiva marxista enquanto fundamento teórico da pesquisa educacional, buscamos, no confronto entre o movimento da nossa sociedade (capitalista, patriarcal, racista) e a teoria nela produzida, os dados que possibilitam analisar nosso objeto (formação de professores e professoras em gênero e raça). Para tal, consideramos que a primeira etapa de qualquer investigação científica demanda análise capaz de captar as raízes do objeto e propor soluções precisas. Neste trabalho buscamos evidenciar na história das relações de gênero e étnico-raciais as raízes das desigualdades de gênero, raça e etnia existentes no Brasil, bem como nos movimentos de resistência os caminhos possíveis para a sua superação.

Nesse sentido, utilizamos concepção de pesquisa que considera as dimensões singular e universal. Partimos da realidade de três professoras da educação infantil de uma escola municipal de Campo Grande, que reflete a realidade histórica de uma cultura racista e sexista. Fomos além da simples indagação empírica, que apenas nos forneceria dados superficiais, como índices de desenvolvimento escolar de meninos e meninas com recorte de raça/etnia. Buscamos leitura crítica da realidade escolar em relação à diversidade de gênero, raça e etnia. Tentamos compreender como a escola lida com as desigualdades e o que propõe para superá-las. Entretanto, o fato de essa situação singular conter em si elementos universais, observáveis por meio de teorias que buscam a compreensão da historicidade do objeto, da apreensão do movimento do conjunto de seres humanos na produção da vida, suas contradições, seus embates ao longo dos tempos, o que dá concretude ao objeto observado é o seu caráter histórico. Essas teorias mostram o movimento da humanidade até se criar a

situação atual. Assim poderemos compreender a raiz e o movimento das pessoas na construção das desigualdades de gênero e raça desde o início da propriedade privada, aprofundando-se com o advento do sistema capitalista. Dessa forma, o objeto pode ser visto pelo olhar do empirismo e da concretude histórica.

O conceito de ciência que utilizamos é aquele cuja análise se encontra na sua capacidade de apreender, no âmbito das relações sociais, o próprio movimento da história que determinou e assim configurou esse objeto. O método historicista é capaz de levar

o leitor ao local, ao momento e às expressões exatas da discussão, mas o enfoque, o destaque, o comentário, a interpretação conferem à pesquisa a marca da subjetividade criativa, da preocupação política, da sensibilidade e do estilo pessoais (NOSELLA, 2004, p. 33).

Uma categoria capaz de validar os resultados de uma pesquisa é a história, pois busca no interior de cada forma social as diferentes maneiras de produção da vida pela humanidade e mostra a passagem de uma forma para outra por meio do confronto entre forças sociais antagônicas e contraditórias.

Os elementos materiais de uma subversão total são, de um lado, as forças produtivas existentes e, de outro, a formação de uma massa revolucionária que se resolve, não só contra as condições particulares da sociedade existente até então, mas também contra a própria “produção da vida” vigente, contra a “atividade total” sobre a qual se baseia. [...]. Toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente esta base real da história, ou a tem considerado como algo secundário, sem qualquer conexão com o curso da história (MARX; ENGELS, 1991, p. 57).

Segundo Gramsci (1991), quando as relações de produção começam a se modificar, o conhecimento hegemônico começa a ser questionado, pois não mais responde às necessidades daquela sociedade. A ciência é instrumento de resposta a essas necessidades (GRAMSCI, 1991). Nesse sentido, Nosella (2008) chama a atenção para “a necessidade de se restabelecer a ligação dialética entre virtude e ciência, entre ética e pesquisa, entre autoridade política e consciência individual”. O pesquisador deve saber para qual finalidade faz a pesquisa, pois o saber por si não resulta em contribuição para a consciência humana (NOSELLA, 2008).

Na perspectiva da história, as questões que se colocam como objeto de investigação representam uma maneira de responder às necessidades sociais de cada época. Cabe então investigar as necessidades impostas pela ordem social, capitalista, patriarcal e racista na perspectiva da luta e da apreensão das contradições.

Para Gramsci (1991), toda sociedade tem suas necessidades, que são produzidas pelos seres humanos por meio do trabalho. Os seres humanos trabalham para atender às

necessidades sociais. A pesquisa também. Portanto, o problema de pesquisa deve responder a uma necessidade social, algo que merece resposta e que ainda não foi respondido. A construção desigual dos gêneros, a desigualdade de oportunidades, de direitos para brancos e não-brancos são construções históricas produzidas pelos seres humanos no interior dessa sociedade. Da mesma forma, as respostas às necessidades oriundas dessa construção devem sair dessa sociedade (GRAMSCI, 1991).

Nesse caminho, o filósofo marxista italiano afirma que todo movimento cultural que pretende substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo necessita não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos e trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares, criando elites intelectuais de um novo tipo, que surjam da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se seus sustentáculos e assim modificando o panorama ideológico de uma época (GRAMSCI, 1991).

O trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa explicativa, de caráter qualitativo, considerando que se pautou por investigar o impacto nas concepções sobre gênero, raça e etnia, no fazer pedagógico, na rotina escolar e nas relações de gênero e étnico-raciais, para verificar se houve transformação a partir do GDE.

Seguindo nesse caminho, a partir das informações obtidas pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFMS, buscamos a localização das pessoas de Campo Grande que haviam concluído o GDE em 2013, especialmente as que trabalhavam no ensino fundamental. Para a nossa decepção muitas haviam mudado de local de trabalho sem deixar referências. Outras não faziam parte da rede municipal ou estadual de educação. Por fim, localizamos uma escola da rede municipal que tinha quatro professoras que haviam concluído o curso: uma da primeira série do ensino fundamental e três da educação infantil. A direção da escola foi muito solícita em relação ao nosso trabalho e tomou para si a tarefa de mobilizar a equipe da escola para participar da pesquisa.

Despertou nossa atenção a grande participação de professores e professoras da educação infantil e a pouca participação de profissionais do ensino fundamental, o que nos levou a conversar sobre esse dado com algumas pessoas envolvidas no projeto. Para a diretora e a coordenadora de Educação Infantil da escola citada é mais fácil implantar as temáticas de gênero, raça/etnia na educação infantil e séries iniciais devido à organização desse estabelecimento de ensino.

Essas pessoas entendem que temas desse tipo entrarão na escola por meio de projetos e que a educação infantil, bem como as séries iniciais, são mais adequadas para essa tarefa, também porque as crianças apresentam menos resistência a novos conceitos. Para algumas professoras da mesma escola, não há espaço no ensino fundamental para esses temas devido ao acúmulo de conteúdo trabalhados nessa etapa. Esse é o lugar do discurso de gênero, raça e etnia na educação.

Preocupa-nos a falta de percepção de que a transversalidade deve ocorrer na rotina da escola e que os temas gênero, raça e etnia estão dentro de todos os conteúdos de todas as disciplinas. O fato de naturalizar a escolha de professores e professoras do ensino fundamental por cursos de aprofundamento específico de suas áreas e ao mesmo tempo direcionar a educação infantil para a discussão dos temas contidos no GDE indica a reprodução de valores que diminuem o valor das atividades realizadas por mulheres.

Contudo, organizamos uma reunião inicial na escola para conhecer o perfil dessas professoras e identificar as possíveis participantes da pesquisa. Participaram a diretora da escola, a coordenadora da Educação Infantil, as professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Por meio de uma roda de conversa, provocamos o grupo a respeito de questões sobre educação, o papel do professor e da professora de educação infantil, sobre a existência ou não de racismo e sexismo na escola. As professoras apresentaram um olhar crítico, no qual percebiam os conflitos existentes e a necessidade de investimento público e também de envolvimento das instituições e das pessoas para transformar essa realidade. Solicitamos às participantes da roda de conversa que preenchessem formulário com seus dados pessoais e profissionais. Indagamos sobre a sua disposição em participar da pesquisa.

As professoras da educação infantil que haviam participado do GDE, demonstraram seu grande compromisso com a perspectiva transformadora da educação. Diante dessa situação redirecionamos nosso público-alvo e decidimos por realizar as entrevistas com as três professoras da educação infantil.

É importante registrar que, a partir do momento em que iniciamos a busca por nosso público-alvo, tivemos bastante dificuldade para conseguir as informações. Em agosto de 2013, eram-nos fornecidos os dados numéricos sobre as turmas que tinham concluído o GDE nos anos anteriores. Apenas em fevereiro de 2014 tivemos acesso à lista da turma de 2013, com nomes, telefones, local de trabalho. A partir de então, saímos à procura dessas pessoas e realizamos a primeira reunião. Depois disso, tivemos o intervalo da Copa do Mundo 2014 e

férias escolares. Retomamos o contato com as professoras em setembro de 2014, época em que realizamos as entrevistas.

Para identificar as professoras entrevistadas, utilizaremos codinomes em homenagem a mulheres que desempenharam funções relevantes na história. Serão elas Maria Quitéria, Rose Marie Muraro e Tereza de Benguela.

Maria Quitéria de Jesus Medeiros, a primeira brasileira a integrar uma unidade militar no país. Disfarçada de homem, contra a vontade do pai alistou-se, como o Soldado Medeiros junto com os partidários do Imperador. Integrou o Batalhão dos Voluntários do Imperador e destacou-se pelo seu entusiasmo e bravura. Sua luta influenciou outras mulheres, formando um grupo feminino liderado por ela.

Em 1823, Maria Quitéria foi reconhecida como heroína das guerras pela Independência e homenageada pelo imperador, recebendo o título de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro. Sua independência pessoal serviu de incentivo para os futuros movimentos feministas (BRASIL, 2012).

Rose Marie Muraro dedicou-se à reflexão teórica sobre os direitos das mulheres, abrindo frentes de discussão sobre as relações de mulheres, homens e sociedade no Brasil, editando uma série de publicações voltadas para a difusão do pensamento feminista.

Muraro é autora de mais de 40 livros, entre eles a arrojada obra *Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil* (escrita em 1983). Permitiu-se viver com os propósitos feministas. Ela assumiu as rédeas da própria vida. Enfrentou o patriarcado em todas as suas formas: na vida pessoal, na política (com novas propostas de relações sociais) e na intelectualidade, desenvolvendo e expandindo o pensamento livre.

Figura central na luta pela emancipação das mulheres, Rose Marie Muraro contrapôs-se aos valores conservadores de submissão das mulheres brasileiras e disseminou os ideais feministas de diferentes partes do mundo. Em 2005, foi reconhecida como Patrona do Feminismo Nacional (ONU MULHERES BRASIL, 2014).

Tereza de Benguela representa todas as mulheres negras na homenagem que lhe foi prestada por meio da Lei que institui o 25 de Julho no Brasil. Nascida no século XVIII, ela chefiou o Quilombo do Piolho ou Quariterê, nos arredores de Vila Bela da Santíssima Trindade, no hoje Estado de Mato Grosso. Segundo documentos da época, o lugar abrigava mais de 100 pessoas, com aproximadamente 79 negros e 30 índios sob a liderança da Rainha

Teresa. Essa comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas, sobrevivendo até 1770.

A liderança de Tereza se destacou com a criação de uma espécie de parlamento e de um sistema de defesa. Ali, era cultivado o algodão, que servia posteriormente para a produção de tecidos. Havia também plantações de milho, feijão, mandioca, banana, entre outros produtos.

Tereza morreu após ser capturada por soldados em 1770. Alguns dizem que a causa foi suicídio; outros, execução ou doença (BRASIL, 2014; TEREZA ..., 2014).

A seguir apresentamos descrição do perfil das professoras entrevistadas.

Maria Quitéria tem 30 anos. A professora declara-se parda, tem formação em Pedagogia - Educação Infantil e seis anos de experiência na docência de educação infantil.

A docente Rose Marie tem 37 anos, declara-se branca, tem formação em Pedagogia e 15 anos de experiência na Rede Municipal de Campo Grande (Reme).

Com 42 anos de idade, a professora Tereza de Benguela declara-se negra, tem formação em Pedagogia e 15 anos de experiência na profissão.

Coleta de dados

A pesquisa respeitou os procedimentos éticos definidos pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução 196/1996, e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Todas as professoras foram consultadas sobre sua disponibilidade e interesse em participar do estudo. Após terem sido sanadas suas dúvidas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os instrumentos utilizados foram

a) roda de conversa, na qual abordamos o entendimento do grupo sobre educação, sobre o que é ser professora, sobre o que é ser professora da educação infantil no contexto racista, sexista, machista, classista, discriminatório. Houve questionamentos sobre se as professoras acreditam que existem racismo, sexismo e discriminação dentro da escola (como instituição); e

b) entrevistas individuais semiestruturadas (recursos interrogativos), as quais foram desenvolvidas de acordo com roteiro semiestruturado que abordou os seguintes pontos: a

percepção das professoras sobre alunos e alunas a respeito de gênero, raça e etnia antes do GDE; aspectos do GDE que foram mais importantes para uma autoavaliação crítica da prática pedagógica; mudanças na metodologia, no fazer pedagógico, na rotina de trabalho e da escola acontecidas a partir do GDE; além da relação em educação que respeite a diversidade de gênero, raça/etnia e transformação social.

As entrevistas tiveram média de cinquenta a sessenta minutos de duração e foram realizadas em apenas uma visita da pesquisadora à escola. Após a realização das entrevistas individuais, cada uma delas foi transcrita para a identificação das ideias centrais. Ao realizar as transcrições, optou-se por não conservar integralmente o modo de expressão das participantes, editando algumas partes do texto, porém com o cuidado necessário para preservar o conteúdo central.

Categorias de análise: itens das entrevistas

- Qual era sua percepção sobre seus alunos(as) a respeito de gênero raça/etnia antes da capacitação em gênero? Por quê?
- Quais aspectos do GDE foram mais importantes para uma autoavaliação crítica de sua prática pedagógica?
- Descreva as mudanças na sua metodologia, no fazer pedagógico, na rotina de trabalho e da escola realizadas a partir do GDE.
- Em sua opinião, uma educação que respeite a diversidade de gênero e raça/etnia pode ser um mecanismo de transformação social? Explique!

Organização e análise dos dados

A organização dos dados coletados pautou-se pela identificação dos elementos que compunham os discursos das participantes relacionados aos questionamentos propostos e a sua discussão com os referenciais teóricos, buscando desvelar as relações das partes com a totalidade, apontando as contradições, compreendendo o seu desenrolar histórico e interpretando-o à luz de categorias de análise reconstruídas ao longo do processo de investigação.

Os procedimentos foram:

- a) escuta completa das gravações das entrevistas;
- b) transcrição das entrevistas;

- c) primeira leitura ampla da transcrição para compreensão geral da história de cada participante;
- d) segunda leitura com objetivo de identificar os elementos que compunham os discursos das participantes;
- e) terceira leitura com objetivo de agrupar as informações coletadas de acordo com sua afinidade com os temas investigados;
- f) organização das categorias de acordo com os temas propostos;
- g) escolha dos referenciais teóricos de acordo com as categorias.

A organização dos conteúdos das falas desenvolveu-se por meio da categorização nos seguintes eixos: resgate histórico das relações de gênero e étnico-raciais; percepção que as professoras tinham a respeito das questões de gênero e raça/etnia antes do GDE; transformações ocorridas na metodologia e no fazer pedagógico a partir do GDE; a escola enquanto instrumento de transformação das relações de gênero e étnico-raciais. Compreendendo a teoria como momento de práxis que conduz a novas formas sociais, buscamos interpretar as falas dentro do contexto histórico das relações sociais de forma crítica, no intuito de abranger o fenômeno em sua concreticidade e apontando o seu potencial transformador no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Ordenamos o texto em capítulos. O primeiro traz resgate histórico das relações de gênero e étnico-raciais. O segundo permite discussão sobre a percepção que as professoras tinham a respeito das questões de gênero e raça/etnia antes do GDE. O terceiro revela as transformações ocorridas na metodologia e no fazer pedagógico a partir do GDE. No quarto capítulo apresentamos a visão das professoras sobre a escola enquanto instrumento de transformação das relações de gênero e étnico-raciais. Finalmente apresentamos as considerações finais com proposta de intervenção no sentido de capacitar a comunidade escolar para a construção de relações de gênero e étnico-raciais igualitárias, por meio de uma educação com igualdade de gênero, raça e etnia.

Referencial teórico

Para fazer a reflexão sobre relações de gênero, recorreremos especialmente a Joan Scott (1989), Rose Marie Muraro (2009), Heleieth Saffioti (2001, 2004), Selma Pantoja (2000), Christine Delphy (apud Auad, 2006), Nalu Faria e Miriam Nobre (1997), Daniela Auad (1998, 2003, 2004, 2006), Judith Butler (apud Louro, 2001), Guacira Lopes Louro (1997, 2001), Faria e Nobre (1997), Celi Regina Pinto (2003), Ana Maria Gomes (1995), Constantina Xavier

Filha (2000), Zaira de Andrade Lopes (2000), Maria de Lourdes Silva (2013), Leyde Pedroso (2001).

A escolha dessas referências envolve múltiplos aspectos. É o que verificamos nas obras das pesquisadoras acima. Scott foi uma das primeiras teóricas a discutir gênero como categoria de análise histórica. Muraro estudou o patriarcado e as relações de gênero. Saffioti tem contribuição no estudo das relações de opressão e dominação no sistema patriarcal. Pantoja resgata a história da Rainha Nzinga na perspectiva da história da África. Segundo Delphy, as relações de gênero constroem-se socialmente o sexo. Faria e Nobre foram escolhidas por discutirem as questões de gênero e educação com enfoque na desigualdade construída a partir das relações de gênero. Pinto resgata a história do movimento de mulheres e feminista no Brasil. Ana Maria Gomes estuda o movimento de mulheres em Mato Grosso do Sul a partir dos anos 1980. Auad elucida o significado e as perspectivas da revolução feminista, consolidando com estudo em que aponta o feminismo como exigência da democracia contemporânea. Essa autora propõe a implantação dos princípios e da prática da coeducação nas escolas públicas. Butler (apud Louro, 2001) faz parte do referencial por ser uma das mais destacadas teóricas *queer*¹, porque reafirma o caráter discursivo da sexualidade e produz novas concepções a respeito de sexo, sexualidade e gênero. Louro discute gênero, sexualidade e educação, numa perspectiva pós-estruturalista. Xavier Filha discute os mecanismos desenvolvidos pelos/pelas educadores/as para realizar a educação sexual na escola, na perspectiva de gênero. Lopes estuda as representações sociais de gênero no contexto da educação. Silva discute em sua tese de doutorado a construção do racismo, da discriminação, a trajetória das professoras negras na carreira do magistério. Pedroso estuda a participação política das mulheres em Mato Grosso do Sul.

Apresentamos nesta dissertação o conceito de gênero elaborado por teóricas feministas de renome, bem como a construção histórica das relações de gênero desiguais no sistema patriarcal. Realizamos um recorte na história com o objetivo de visualizar essa construção e o movimento de resistência das mulheres. Finalizamos com uma abordagem sobre a educação no processo de construção desigual dos gêneros.

Na discussão sobre raça e etnia abordamos principalmente as reflexões elaboradas por Kabengele Munanga (2005; 1995-1996), Valter Roberto Silvério (2002), Valter Roberto

¹ Inspiradas no pós-estruturalismo francês, as teóricas/as *queer* dirigem sua crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre sujeitos.

Silvério e Cristina Teodoro Trinidad (2012), Brasil (2009), Bartolina Ramalho Catanante (2010), J. E. Inikori (2010), Cintia Diallo (2010), M. Malowist (2010), Petrônio Domingues (2007), Vania Lucia Baptista Duarte, Marlon Leal Rodrigues e Lúcio Martins da Silva (2010), além de Nilma Lino Gomes (2010). Munanga (2005) analisa a educação como estratégia na luta contra o racismo. Munanga (1995-1996) descreve os quilombos na África e no Brasil. Silvério (2002) discorre sobre o debate acerca de ação afirmativa no Brasil à luz da bibliografia sobre racismo e a respeito dos fundamentos jurídicos da igualdade de oportunidades, polemizando com as visões que criticam a implementação de políticas compensatórias. Ele reúne evidências sobre a participação do Estado na legitimação da discriminação racial no país. Silvério e Trinidad (2012) analisam “a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica [...]” (p. 891) no Brasil. Catanante (2010) enfatiza a educação para a igualdade racial em Mato Grosso do Sul. A autora observa a história das relações étnico-raciais, a função do Estado, das instituições, e as alternativas apresentadas para construir educação com igualdade racial. Inikori (2010) desvela o tráfico de escravos nos diversos períodos da história e as especificidades da escravidão negra africana. Diallo (2010) discute a origem da escravidão racial. Malowist (2010) aponta as implicações do comércio internacional para a África. Domingues (2007) apresenta a trajetória do movimento negro no Brasil de 1889 a 2000. Duarte, Rodrigues e Silva (2010) registram a existência histórica do movimento negro em Mato Grosso do Sul enquanto ação de resistência e afirmação. Gomes (2010) busca, com seu trabalho, a luta contra as desigualdades e o respeito às diferenças, especialmente as diferenças encontradas na escola. Em Brasil (2009) encontra-se o conteúdo do curso Gênero e Diversidade na Escola.

Analizamos o conceito de racismo numa perspectiva histórica, bem como os diversos tipos de escravidão que aconteceram na história da humanidade, especialmente a escravidão negra africana com a finalidade de tráfico, e o movimento negro enquanto resistência. Colocamos em debate a educação brasileira que reproduz relações racistas e uma educação com respeito à diversidade étnico-racial.

Para dialogar a respeito de educação, utilizamos a produção de Antonio Gramsci (1991) e as ideias desse pensador marxista por meio do olhar de Attilio Monasta (2010), Paolo Nosella (2004) e Carlos Nelson Coutinho (2003). No campo educacional, também incluímos Louis Althusser (2001), Kabengele Munanga (2005), Demerval Saviani (2000), Demerval Saviani (2008) e Bartolina Ramalho Catanante (2010). Gramsci (1991) desenvolve

reflexões sobre o conhecimento, a ideologia e a hegemonia, na perspectiva do movimento dialético da história. Monasta (2010) apresenta estudo contendo a vida e a obra de Gramsci, como um dos principais pensadores da educação como instrumento de transformação social. Nosella (2004) esclarece sobre como as categorias e o método de Gramsci operam no campo da educação proporcionando uma visão de escola mais adequada à formação de seres humanos verdadeiros e livres. Coutinho (2003) estuda o pensamento político de Gramsci, no qual estão inseridas as discussões a respeito de Estado, ideologia, ciência e educação. Althusser (2001) discute, no âmbito da ideologia, a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Munanga (2005) apresenta estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação. Saviani (2000) apresenta as diversas teorias sobre educação e discute a escola enquanto espaço de transformação social. Saviani (2008) pensa a educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Catanante (2010) nos mostra a educação para a igualdade racial em Mato Grosso do Sul, observando a história das relações étnico-raciais, a função do Estado e das instituições e as alternativas apresentadas para construir educação com igualdade racial.

Para refletir sobre formação de professores/as, apropriamos dos estudos de António Novoa (1992), Helena Costa Lopes de Freitas (2002), Maurice Tardif (2000) e José Contreras (2002). Em que pese esses autores e essa autora não utilizarem a abordagem sócio-histórica, suas produções, além de não contradizerem os/as autores/as citados/as anteriormente, complementam e dão consistência à discussão teórica. Nóvoa (1992) introduz novas abordagens no debate sobre a formação de professores/as, deslocando-a da perspectiva acadêmica para o terreno profissional, compreendendo a formação docente na perspectiva de transformação. Freitas (2002) identifica a formação de professores/as a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em Nível Superior vinculando a concepção de escola e a formação da docência às grandes questões sociais. Tardif (2000) estuda os saberes e a prática profissional dos/das professores/as a partir das particularidades individuais e situacionais dos/das alunos/as. Contreras (2002) examina as diversas visões desenvolvidas a respeito da autonomia dos docentes e das docentes.

1 RACISMO E SEXISMO: A HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS

Se acreditamos que o movimento histórico se dá pela correlação de forças produtivas e que essa correlação se modifica na medida em que as relações de produção se transformam, então os grupos que compõem a sociedade também se transformam, as pessoas, em cada momento histórico, se organizam em grupos com características específicas. A história da humanidade é o movimento das forças produtivas em relação umas com as outras e os períodos da história são apenas organizações didáticas para melhor compreender cada etapa. A história das relações de gênero e das relações étnico-raciais acontecem interligadas, pois referem-se aos mesmos sujeitos, os seres humanos.

Para Marx e Engels (1991, p. 28), “o que os indivíduos [...] são depende das condições materiais de sua produção”. O sujeito se constitui nas condições de produção e reprodução social. Uma formação social que não reproduz as condições de produção, ao mesmo tempo em que produz, não sobrevive por muito tempo. Assim, tanto o patriarcado quanto o escravismo construíram sujeitos para a sua preservação, os quais dialeticamente construíam as bases de novos sistemas.

A seguir apresentaremos a história do patriarcado e do escravismo, com os respectivos embasamentos teóricos, movimentos de resistência e perspectivas atuais. Em que pese a compreensão de que a história é um processo único, no qual as singularidades acontecem dentro de uma situação universal, faremos essas abordagens de forma separada para facilitar a apreensão de determinados conceitos e de certas situações.

1.1 O patriarcado

Para compreender o sistema patriarcal, torna-se necessário nos remetermos à compreensão do capitalismo e sua relação com o aprofundamento das desigualdades de gênero e raça.

O capitalismo é um modo de produção cujos princípios são o direito de propriedade individual aplicado ao capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses fundamentos divide a sociedade em duas classes básicas: proprietária ou possuidora do capital e a que vende a sua força de trabalho por não dispor do capital. As sociedades não são organizadas apenas pela categoria de classe, mas também pela articulação entre as estruturas

de gênero e raça, que combinam exploração e dominação. Patriarcado, racismo e capitalismo são faces distintas do mesmo modo de produzir e reproduzir a vida (SAFFIOTI, 2004).

Quando optamos por apresentar o patriarcado neste trabalho, estamos afirmando posição política e visão de mundo baseadas na ótica feminista e na perspectiva de gênero, segundo as quais existe um sistema sociopolítico-ideológico que divide os gêneros, colocando-os em uma relação hierárquica baseada no controle da sexualidade feminina. Nesse sistema, os homens detêm o poder na maioria do tempo e as mulheres são submissas no que se refere aos espaços decisórios e diante da maioria dos homens. O masculino, nessa perspectiva, é, na maior parte do tempo, mais valorizado do que o feminino, este geralmente percebido como o outro imperfeito daquele. Embora tanto os espaços públicos como os privados sejam ocupados por homens e mulheres, os primeiros são percebidos como *locus* ideal e território masculino. O espaço privado é idealmente percebido como típico das mulheres e relacionado usualmente ao feminino. Tal estado de coisas origina e reforça uma dependência econômica das mulheres que, no decorrer das gerações, gerou uma submissão psicológica que dura até hoje, bem como a legitimação de métodos que a sociedade julgar necessários para o exercício desse poder. Essa situação dificulta o enfrentamento de problemas que surgiram em consequência desse sistema, por exemplo, a violência contra a mulher (SAFFIOTI, 2008).

Rose Marie Muraro (2009) foi estudiosa do patriarcado e das relações de gênero, reconhecida nacional e internacionalmente. Ela afirma que a maioria dos/das antropólogos/as acredita que os seres humanos habitam a terra há mais de dois milhões de anos, sendo que durante três quartos desse tempo as sociedades eram nômades e viviam da caça e da coleta de pequenos animais. Nessas sociedades, os bens adquiridos eram distribuídos pela comunidade. A divisão do trabalho era feita entre homens e mulheres sem uma hierarquia, mas de acordo com a necessidade do grupo.

A mulher era considerada um ser sagrado, pois se acreditava que apenas ela era responsável pela preservação da espécie, sendo a procriação identificada com a terra fértil. Essa característica atribuía às mulheres poder especial, o que se justificava pela precariedade das condições de sobrevivência, bem como pelos imensos riscos de vida que essa sociedade enfrentava. Assim, os homens cuidavam da caça, pesca e proteção do grupo e as mulheres da reprodução da espécie (alimentando e cuidando), coleta de frutos e transmissão da herança cultural.

O conhecimento do próprio corpo e dos ciclos da natureza possibilitou às mulheres a invenção da tecnologia que revolucionaria todas as relações a partir de então: a agricultura.

Mas foram os homens que, a partir da invenção do arado, sistematizaram as atividades agrícolas, iniciando uma nova era, a era agrária, e com ela a história que vivemos hoje (MURARO, 2009).

A revolução agrícola provocou transformação nos padrões econômicos, políticos, sociais e culturais. O modo de vida das pessoas alterou-se radicalmente. A sobrevivência dos grupos, que antes dependiam da caça e da coleta, passou a ser definida pela agricultura e pela criação de animais, o que permitiu às pessoas uma vida mais sedentária, com mais tempo para outras atividades, como a ciência. A organização social, política e econômica transforma-se, desenvolvendo-se o conceito de propriedade privada. É importante destacar que essa transformação aconteceu de forma variada e em diferentes momentos nas diversas civilizações (AUAD, 2003).

Em algum momento do neolítico, o homem começou a dominar a sua função biológica reprodutora, provocando transformações profundas nas relações entre homens e mulheres. Ciente de sua participação na reprodução, o *status* masculino elevou-se em detrimento do feminino. Os homens passaram a ser compreendidos como os semeadores das novas vidas, primordiais no processo de reprodução, enquanto que as mulheres foram relegadas ao papel de acolher e alimentar a semente plantada pelos homens (SAFFIOTI, 2001).

A preocupação em preservar a propriedade privada fez com que as sociedades lançassem mão de mecanismos para implantar e preservar o poder dos homens. A instituição do casamento, juntamente com os valores da virgindade e da monogamia cumpriu esse papel, pois a partir daí a sexualidade feminina foi controlada, passando, a mulher, a ser considerada propriedade do homem, com a tarefa de produzir muitos filhos, para garantir força de trabalho suficiente para cuidar da terra. Para isso foi estabelecida uma relação de proteção e submissão do feminino, na qual a mulher obedecia ao marido, que a protegia das guerras e da fome (AUAD, 2003).

Esse contrato sexual apresenta-se muito desigual, já que a proteção significa exploração-dominação. O casamento representava uma troca de promessas, nas quais a parte que oferecia proteção era autorizada a determinar a forma como a outra cumpriria sua função no contrato. Assim, o poder político do homem assentava-se no direito sexual ou conjugal, pois a paternidade impunha a maternidade e o direito sexual ou conjugal estabelecia-se antes do direito de paternidade. A autoridade política do homem já estava garantida bem antes de ele se transformar em pai (SAFFIOTI, 2004).

O patriarcado, além de fomentar a guerra entre as mulheres, funciona como uma engrenagem quase automática que pode ser acionada por qualquer um, inclusive por mulheres, pois, imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, ainda que não sejam cúmplices desse regime, colaboram para alimentá-lo, desempenhando as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai (SAFFIOTI, 2004).

Assim, as novas sociedades se organizaram a partir da ideologia do patriarcado e da divisão da terra para a agricultura. A lógica desse novo padrão de organização estimulava a necessidade de ampliar a propriedade, fazendo com que alguns grupos dominassem outros grupos, formando as primeiras aldeias, depois as cidades, as cidades-estado, os primeiros Estados e os impérios.

É comum observar episódios históricos nos quais quando um povo conquistava outro, os homens eram eliminados e as mulheres eram preservadas, pois serviam aos propósitos de constituir força de trabalho, reproduzir força de trabalho e prestar serviços sexuais aos homens do povo vitorioso. Note-se que o gênero não é exclusivamente social. Dele participa também o corpo, quer como mão de obra, quer como objeto sexual, quer, ainda, como reprodutor de seres humanos, cujo destino, se fossem homens, seria participar ativamente da produção e, quando mulheres, seria entrar com as três funções na engrenagem descrita.

Dessa forma, fica evidente que o racismo, base do escravismo, nasceu no mesmo momento histórico em que surgiu o sexismo, demonstrando que existe uma estrutura de poder que unifica as ordens de gênero, raça/etnia, classe social. Essa mesma lógica permitiu que os homens fossem os portadores da transmissão dos valores patriarcais como também a extinção do equilíbrio entre os princípios feminino e masculino que antigamente governavam o mundo (SAFFIOTI, 2004).

Segundo Saffioti,

[...] o patriarcado serve a interesses dos grupos/classes dominantes (Saffioti, 1969, 1987) e o sexismo não é meramente um preconceito, sendo também o poder de agir de acordo com ele (Johnson). No que tange ao sexismo, o portador de preconceito está, pois, investido de poder, ou seja, habilitado pela sociedade a tratar legitimamente as pessoas sobre quem recai o preconceito da maneira como este as retrata. Em outras palavras, os preconceituosos – e este fenômeno não é individual, mas social – estão autorizados a discriminar categorias sociais, marginalizando-as do convívio social comum, só lhes permitindo uma integração subordinada, seja em certos grupos, seja na sociedade como um todo [...] (2004, p. 123).

Dessa forma, a ideologia atinge materialmente o corpo de seus portadores e daqueles sobre quem recai, corporificando-se nos agentes sociais tanto de um polo quanto de outro da relação de dominação-subordinação (SAFFIOTI, 2004).

As sociedades regidas pelo patriarcado e pela propriedade privada buscaram explicações científicas para justificar a supremacia masculina. É bom lembrar que é comum, após um período de conquistas, parte da riqueza acumulada ser investida na produção científica, como forma de buscar explicação para os fenômenos da natureza, como também para fortalecer os argumentos da ideologia dominante. Na antiguidade clássica, por exemplo, os filósofos afirmavam que homens e mulheres tinham naturezas diferentes, por isso a função da mulher na sociedade restringia-se ao casamento, para prolongar e transmitir os valores e princípios da família e do patrimônio, por isso deveria ser tutelada e dependente do pai, do marido ou de outro homem.

Na Grécia, o *status* da mulher foi muito degradado. Enquanto a homossexualidade era prática comum entre os homens, as mulheres ficavam exclusivamente reduzidas às suas funções de mãe, prostituta ou cortesã. Nas cidades gregas, o homem tinha o direito de matar a mulher se a considerasse infiel. Já em Roma, embora durante algum tempo tivessem liberdade sexual, jamais chegaram a ter poder de decisão no Império (MURARO, 2009).

Já na civilização feudal, os teólogos atribuíam à mulher características de fragilidade, indolência e luxúria, o que justificava a necessidade da proteção e da autoridade masculina. Acreditava-se que a mulher era uma armadilha do demônio, criada por Deus para testar a fé dos homens, e que, portanto, para que as mulheres não caíssem em pecado, deveriam ser modelos de virtude. Essa ideia se expressa muito bem nas obras de arte daquele período, em que a única possibilidade de representação da figura feminina em posição de superioridade está no culto à Virgem Maria.

Rose Marie Muraro (2009) comenta que durante a Idade Média a condição das mulheres era bastante confusa, pois “eram jogadas para o domínio público quando havia escassez de homens e voltavam para o domínio privado quando os homens reassumiam o seu lugar na cultura”. Enquanto houve guerras, e, portanto não havia braços masculinos para trabalhar na terra, muitas mulheres administravam feudos e algumas chegaram a frequentar universidades. Outras trabalhavam no campo ou na tecelagem e na organização da casa. Além disso, desenvolviam atividades de curadoras e parteiras, com base nos conhecimentos adquiridos desde os tempos mais remotos sobre as plantas medicinais e os ciclos do corpo. Era

um saber popular, transmitido de geração a geração, que chegou a formar confrarias para promover a troca conhecimentos.

Quando os homens retornaram das cruzadas, acumulando muitas riquezas, trataram de ocupar seus antigos lugares no mundo do trabalho, do conhecimento, do poder. Investiram nas ciências e nas artes. As universidades promoveram a divisão entre o saber científico e o saber popular, reprimindo e desvalorizando tudo o que fosse feminino. As mulheres não mais exerceriam papel social relevante. E mais: o saber popular passou a ser considerado bruxaria (AUAD, 2003).

O poder feudal, para sobreviver, a partir do século XIII, foi obrigado a se centralizar, a se hierarquizar e se organizar com métodos políticos e ideológicos mais modernos. A religião católica e mais tarde a protestante contribuíram de maneira decisiva para essa centralização desse poder. Por meio dos tribunais da Inquisição, foram torturados e assassinados em massa aqueles que eram julgados heréticos ou bruxos. Esse "expurgo" visava a recolocar dentro de regras de comportamento dominante as massas camponesas que se rebelavam e principalmente as mulheres (MURARO, 2009).

Assim, a partir do final do século XIV até metade do século XVIII, aconteceu em toda a Europa o fenômeno da "caça às bruxas". A prática da feitiçaria era imputada a homens e a mulheres, porém cerca de 85% das execuções foram de mulheres, graças à mentalidade divulgada pela Igreja a respeito da feminilidade. No decorrer daquele período, os corpos de homens e de mulheres estariam sendo preparados para enfrentar duras jornadas de trabalho do sistema capitalista.

Já no contexto africano, Silva (2013) cita Bankole (2009), afirmando que as mulheres africanas não se definiram a partir de fragilidades e vulnerabilidades, porque se recusaram a se adaptar ao sistema em que os homens as definiam, exploravam e mandavam. Viver como mulher negra é fazer frente a histórias de lutas e conflitos que negam sua herança ancestral, menosprezam o seu pertencimento étnico-racial, naturalizam preconceitos, multiplicam estereótipos (SILVA, 2013).

A partir das grandes navegações e da colonização da América, África e Ásia, foram criadas as condições necessárias para iniciar o processo de industrialização na Europa, o que provocou novamente alterações nas relações políticas, econômicas, sociais, culturais em todo o planeta. Esse processo criou a necessidade de uma força de trabalho excedente para garantir salários baixos aos(as) trabalhadores(as) das fábricas, bem como trouxe a produção para o

meio urbano e definiu relação de exploração da burguesia sobre o proletariado, caracterizando o modo de produção capitalista.

No início do capitalismo, os filósofos iluministas explicavam a origem das desigualdades entre homens e mulheres por meio de máximas antigas com nova roupagem. Afirmavam que a natureza feminina estaria associada à intuição e à imaginação, diferente da dos homens, ligada à razão. Por isso, embora a força de trabalho feminina fosse necessária nas fábricas, o salário das mulheres era inferior ao dos homens e considerado acessório, pois se acreditava que toda mulher tinha ao seu lado um homem que a sustentasse (AUAD, 2003).

Percebe-se, então, que o patriarcado moderno é baseado em um contrato que integra a ideologia de gênero. É firmado pelos homens e tem como objeto as mulheres. Cria o direito político dos homens sobre as mulheres e estabelece acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres. Nele, a diferença sexual é convertida em diferença política, exprimindo-se ou em liberdade ou em sujeição. O direito do pai passa a obscurecer as relações, porque interpreta homens e mulheres, na família, primeiro como pais e mães, depois como marido e esposa. Do mesmo modo que as relações patriarcais, suas hierarquias e sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade. O direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas também o Estado, já que a liberdade civil deriva do direito patriarcal e é por ele limitada. Dessa forma, o patriarcado, como forma de expressão do poder, transforma o pessoal em político.

Além disso, Saffioti (2004) aponta que, na estrutura patriarcal capitalista das ocupações, as mulheres não figuram como trabalhadoras, mas apenas como mulheres e a sua exploração econômica faz-se conjuntamente com o controle da sexualidade, haja vista que o capitalismo se apropriou da desvantagem feminina. Quanto mais sofisticado o método de exploração praticado pelo capital, mais profundamente se vale da dominação de gênero de que as mulheres já eram e continuam sendo vítimas (SAFFIOTI, 2004).

Dessa forma, conclui-se que a sociedade consente que os homens exerçam o poder por ela instituído, mesmo que para tal se utilizem da força física. Como mecanismo de sujeição aos homens, inscrito nas relações de gênero, a violência contra as mulheres prejudica toda a sociedade, porque, além de não permitir relações harmônicas entre homens e mulheres, provoca feridas profundas na alma das mulheres, quando não a morte.

1.1.1 A resistência

Considerando que nossa sociedade forjou-se nos moldes do patriarcado, é comum que muitas pessoas acreditem que as relações estabelecidas são imutáveis. Entretanto, há muitos séculos as mulheres compreenderam que a resistência é a única forma de enfrentar essa situação e assim o fizeram, desde os primórdios.

À revelia de todos os costumes, o continente africano conheceu no século XVII a trajetória de uma rainha guerreira do povo Mbandu, na região de Angola. Nzinga Mbandi foi personagem central nas guerras, nas negociações pelo controle político da região, e pelo monopólio do comércio e tráfico de escravos, na disputa por melhores posições nas rotas comerciais. Essa rainha foi descrita com admiração e espanto por parte dos europeus, impressionados por sua capacidade de enfrentamento e mediação de conflitos, tanto que a descreviam ora como sábia, ora como diabólica. Seu povo a tinha como um misto de ser poderoso capaz de conter o avanço dos portugueses em território africano e uma guerreira que ousava quebrar os laços de parentesco enfrentando a linhagem Mbandi na luta pelo poder no reino do Ndongo, o que levou à sua expulsão. Porém ela continuou temida pelos portugueses enquanto rainha dos quilombos Mbangala (PANTOJA, 2000).

Outro exemplo é o de Aqualtune, filha do Rei do Congo, avó de Zumbi dos Palmares. Ela comandou um exército de dez mil guerreiros. Quando foi derrotada, foi vendida e transportada em navio negreiro para ser escravizada no Brasil.

Na Europa e nas Américas, uma forma organizada de resistência ao patriarcado foi registrada apenas nos últimos séculos, especialmente a partir da Revolução Francesa.

O documento base para todas as lutas por direitos no mundo ocidental não incluiu as mulheres. Trata-se da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, legado importante da Revolução Francesa, que é um símbolo da luta pela liberdade e pela igualdade. Essa atitude levou a revolucionária Olympe de Gouges¹, a escrever a "Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã", denunciando que a Queda da Bastilha não havia rompido os grilhões da opressão de gênero, pois as mulheres participaram da elaboração da revolução e queriam

¹ “Olympe de Gouges foi a primeira mulher a lançar-se na arena pública, onde também pôs em prática as suas teorias: ela reivindica os mesmos direitos que os homens, ela correrá os mesmos riscos que eles e lutará para ter as mesmas obrigações. Assume as suas opiniões, através das suas peças de teatro, dos seus panfletos, dos seus cartazes. Denuncia os abusos do Antigo Regime, assim como os do novo, e luta incessantemente pela liberdade, pela justiça, pelos fracos, os oprimidos, as mulheres, mas também os negros, as mães solteiras, os filhos fora do casamento, as prostitutas, os desempregados — sugerindo a criação de oficinas nacionais para empregá-los” (SILVA, NUNES, [s.d.]).

igualmente ter espaço político. O governo revolucionário francês condenou-a à guilhotina por “ter querido ser um Homem de Estado e ter esquecido as virtudes próprias do seu sexo”. E para completar a primeira Constituição francesa colocou a mulher sob tutela do pai ou do marido (AUAD, 2003).

Da mesma forma, mas com outros artificios, os grupos de operários urbanos e camponeses não foram contemplados. O poder conquistado por meio da revolução ficou nas mãos de um grupo restrito da sociedade: os homens de classe economicamente dominante (brancos, heterossexuais, adultos, proprietários, cristãos).

Instalado o capitalismo, o movimento operário organizava-se, principalmente em torno das ideias que divulgavam a necessidade da união da classe trabalhadora para fazer a revolução. Organizando as categorias, o operariado foi o responsável pelo surgimento do movimento sindical em todo o mundo.

Movimentos grevistas por melhores condições de trabalho e salário eram frequentes. Trabalhadores e trabalhadoras eram explorados até o limite de suas forças. Manifestações organizadas por mulheres aconteceram em vários lugares. No Brasil, podemos destacar o manifesto distribuído pela União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas do Rio de Janeiro, em 1920, denominado “Emancipação da Mulher”, o qual aponta a existência de desigualdade entre homens e mulheres que trabalham nas fábricas (PINTO, 2003). Na Rússia em 1917, a greve organizada pelo movimento das tecelãs e costureiras de Petrogrado impulsionou o início da Revolução Russa (AUAD, 2003).

O movimento feminista entra no século XX como ação política, com discurso próprio sobre a luta das mulheres, com publicações sobre desigualdade perante as leis, o trabalho, a participação política e a prostituição, resultando já em 1917 na conquista do direito ao voto para as mulheres da Rússia (PINTO, 2003).

Dependendo da sua necessidade, o Estado amplia ou diminui o espaço para as mulheres (SCOTT, 1989). Nos períodos das guerras mundiais, por exemplo, houve grande valorização da participação da mulher no mercado de trabalho, já que os homens estavam lutando. Com o fim das guerras, os homens tinham que retomar o espaço no mundo do trabalho. Para isso, a ideologia da diferenciação dos papéis por sexo foi retomada. Atribuía-se às mulheres que foram para o mundo do trabalho a responsabilidade pela rebeldia apresentada pela geração jovem, sem considerar os efeitos da Guerra Fria e da bipolaridade política sobre essa geração. O conceito de inferioridade feminina foi reativado, com a roupagem da “rainha

do lar”. A indústria precisava vender seus produtos e as donas de casa de classe média precisavam ter todos os eletrodomésticos para facilitar o seu “reinado”.

1.1.2 A luta das mulheres no Brasil e em Mato Grosso do Sul

Em que pese a resistência das mulheres em todas as épocas, o movimento de mulheres surge de forma organizada apenas no final do século XIX, com características bastante específicas.

No Brasil essa luta surgiu aliada ao movimento de mulheres internacional, porém com características locais específicas. Na virada do século XIX para o século XX até 1932, a fase denominada carinhosamente “feminismo bem-comportado” caracteriza-se por ter como protagonistas mulheres brancas escolarizadas, defendendo as bandeiras das conquistas sociais, do direito de frequentar escolas, universidades, dos direitos de votar e ser votadas (PINTO, 2003).

Essas mulheres lançaram e mantiveram uma imprensa feminista, composta de vários jornais que discutiam a questão da mulher, escritos e editados por mulheres, defendendo a instrução como forma de conhecer e exercer direitos, o movimento republicano, a abolição da escravatura, a extensão do direito de voto às mulheres. Lutaram pela emancipação feminina e pela profissionalização das mulheres.

Cabe aqui destacar que as mulheres descendentes de africanos escravizados tiveram a sua constituição fragmentada pelo escravismo, pelo mercantilismo e pelo capitalismo. A necessidade de ultrapassar os processos de constituição das mulheres negras favoreceu a modificação das demandas do movimento feminista, que também era composto por mulheres descendentes de grupos escravistas. A estratégia de enfrentamento seria buscar “[...] assegurar em nível subjetivo, político, o direito de ser e viver como mulher negra” (SILVA, 2013, f. 93).

O Código Eleitoral de 1932 estendeu o direito ao voto às mulheres, resultando na eleição de oito deputadas estaduais em 1933. Bertha Lutz foi a primeira deputada eleita no país e participou do primeiro Congresso Internacional da Mulher das Nações Unidas, representando o Brasil.

A segunda fase do feminismo do Brasil, carinhosamente chamado de “mal comportado”, caracteriza-se por ter como protagonistas mulheres operárias, defensoras de um

feminismo radical, que discutia, além das questões trabalhistas, a conquista dos espaços de poder historicamente considerados masculinos (PINTO, 2003).

Nos períodos das guerras mundiais, houve a oportunidade de desenvolver a industrialização do Brasil e a classe trabalhadora organizou-se por meio dos sindicatos, influenciada principalmente pelo marxismo. Essa corrente ideológica entendia que as lutas específicas enfraqueciam o movimento, o que provocou refluxo do movimento feminista, acentuado a partir de 1937.

Àquela época, a professora Oliva Enciso se destacava no então Mato Grosso como parlamentar pioneira. Foi a primeira mulher eleita vereadora em Campo Grande, em 1954 e a primeira deputada estadual, em 1958 (PEDROSO, 2001).

No Brasil, o feminismo ressurgiu no enfrentamento ao regime militar, principalmente por meio das pessoas exiladas que tiveram contato com ideias feministas e da participação das mulheres nas organizações eclesiais de base, fazendo parte da redemocratização do país. Inserem-se naquele momento as primeiras manifestações repelindo a violência contra a mulher, que, aliadas a um movimento mundial, no qual a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou 1975 como o Ano Internacional da Mulher, resultou na criação do SOS Mulher no Rio de Janeiro (1980), serviço telefônico de orientações e denúncias, além da fundação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1984), assim como na implantação do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM/1985) e da primeira delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (1986) (PINTO, 2003).

No Sul de Mato Grosso, nos anos 1970, acontecia a articulação pela criação de um novo estado, da qual muitas mulheres fizeram parte e após a conquista não foram chamadas a participar do poder. Paralelamente, a líder indígena Marta Guarani desafiava as tradições das diversas nações indígenas do que hoje é o Estado de Mato Grosso do Sul, questionando a desigualdade nas relações entre homens e mulheres e lutando pelos direitos da população índia (PEDROSO, 2001).

A partir de 1986, os diversos grupos de mulheres de Mato Grosso do Sul passam a se encontrar uma vez por ano porque sentiram a necessidade de maior articulação para atuar conjuntamente com o objetivo de garantir o fortalecimento de suas lutas. Os encontros tornaram-se espaços de troca de experiências e definição de pautas prioritárias. A formação de grupos nos municípios teve incentivo das igrejas locais, pastorais, partidos políticos ou sociedade civil organizada nos clubes de mães.

A atividade militante da Associação Mulher e Informação, popularizada como Serviço de Informação à Mulher (SIM), e do Movimento Popular de Mulheres, ambos de atuação estadual, exerceu grande influência sobre as organizações que surgiram depois.

O primeiro era composto fundamentalmente por mulheres de classe média, desenvolvendo trabalho de informação, formação, assessoria e pesquisa voltado para mulheres dos bairros da periferia de Campo Grande bem como do interior do Estado. Essas ações também aos movimentos populares. O SIM foi o grande articulador na elaboração da emenda popular da mulher na Constituição de 1988. Com atuação nas áreas de saúde, sexualidade e direitos da mulher, organizou-se a 1ª Conferência Estadual de Saúde da Mulher, antes mesmo da Conferência Nacional de 1988 (GOMES, 1995).

O Movimento Popular de Mulheres congregava grupos femininos que desenvolviam um trabalho ligado à comunidade. Buscando construir novas relações de gênero, tinha a missão de apoiar e estimular a participação política e cultural de homens e mulheres, visando a sua valorização enquanto cidadãos, cidadãs e sujeitos de transformação. Destacou-se na luta por melhores condições de trabalho, por creches e pelo movimento contra a carestia. Já o movimento feminista se aprofundava nas questões político-ideológicas.

Nos anos 1990, a forma tradicional do feminismo sofria grande desgaste e inúmeras manifestações antifeministas, o que provocou uma readequação do movimento. Surgem então muitas organizações não-governamentais (ONGs) que tratam dos assuntos referentes às mulheres, mesmo sem identidade feminista, porém com as bandeiras de luta do respeito às diferenças e da necessidade das políticas públicas. É um feminismo difuso, pautado mais na necessidade que na conscientização, que busca a transformação da condição da mulher na sociedade e propõe a rediscussão dos papéis sociais, a valorização do feminino.

Na década de 1980, a pauta da luta das mulheres foi organizada em torno das políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero e promoção da saúde das mulheres. Mais recentemente, essas políticas passaram a ser elaboradas e implantadas por meio da criação de organismos governamentais de políticas para as mulheres, ampliando-se para as áreas de trabalho, geração de renda e da educação com igualdade de gênero.

Assim, o governo do Estado de Mato Grosso do Sul criou a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Mulher em 1999, que atua por meio dos seguintes eixos: Educação e Cidadania; Saúde, Direitos Sexuais e Reprodutivos; Trabalho e Geração de Renda para Mulheres; Enfrentamento à Violência contra a Mulher; e Governabilidade em Gênero.

Elaborou-se o Programa Estadual de Prevenção e Combate à Violência contra a Mulher (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

No âmbito federal, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para a Mulher, em 2003, que elaborou o Plano Nacional de Políticas para a Mulher. A partir da articulação dessa Secretaria, surgiram coordenadorias da mulher e similares em muitos municípios do país.

Evidenciam-se vontade e compreensão por parte da sociedade no sentido de criar mecanismos que realmente alterem as relações visando à equidade, partindo de informações que indicam a pobreza e a miséria do mundo, bem como a violência, relacionadas às desigualdades de gênero. Nesse sentido, as instituições governamentais e não-governamentais precisam se envolver no enfrentamento a essa questão. Atualmente se compreende a educação, enquanto instrumento de transformação da sociedade, como estratégia importante no enfrentamento às desigualdades de gênero.

1.2 O escravismo

O escravismo é um sistema social, econômico, político e cultural baseado na escravidão, prática social em que um ser humano assume direitos de propriedade sobre outro designado por escravo, ao qual é imposta tal condição por meio da força. É uma forma primeira de degradação, pois fere o princípio da dignidade humana. Foi praticado por muitos povos, em diferentes regiões, desde as épocas mais antigas.

Enquanto modo de produção, a escravidão assenta na exploração do trabalho forçado da mão de obra escrava. Os senhores alimentam os seus escravos e apropriam-se do produto restante do trabalho dessas pessoas escravizadas. Na Idade Antiga, os escravos de Esparta, os hilotas, não podiam ser vendidos, trocados ou comprados, pois eles eram propriedade do Estado espartano, que podia conceder a proprietários o direito de uso de alguns deles.

Durante séculos, as etnias da Europa Oriental e da Europa Central forneceram escravos para o Oriente Médio e Norte África, especialmente os eslavos, que deram origem à palavra “escravo”. Entretanto, do ponto de vista da história mundial, o comércio de exportação de escravos africanos, especificamente o tráfico transatlântico, representa um fenômeno único por sua amplitude, sua extensão geográfica, seu regime econômico, que distinguem o tráfico de escravos africanos em relação a todas as outras formas de comércio de escravos (INIKORI, 2010, p. 92).

Antes da colonização europeia, as sociedades africanas se organizavam com base nas relações de parentesco e no “modo de produção doméstico”. O poder político dessas sociedades era baseado na gerontocracia. Havia distinção etária e sexual. O que determinava o poder de liderança de um velho era a quantidade de mulheres, o número de filhos e a capacidade de garantir cooperação entre as gerações. Também era considerado o acúmulo de bens imóveis (casa, terras, plantações, rebanhos e água). As mulheres eram responsáveis pela manutenção da sociedade devido à fertilidade e ao trabalho agrícola que desenvolviam (DIALLO, 2010, p. 12).

No mundo africano pré-expansão dos europeus, o escravo estava inserido na ordem societária, mesmo nas sociedades mais complexas. Uma pessoa poderia tornar-se escrava se cometesse algum crime grave, se fosse prisioneira de guerra ou por dívidas. A sua condição caracterizava-se pela perda total de livre arbítrio e a alienação a alguém, de forma hereditária. Geralmente existiam quatro tipos de escravos: o militar, o serviçal, o produtor e a mercadoria.

Os escravos militares eram uma categoria de alta posição. Cabia-lhes a proteção da sociedade contra povos inimigos. Os escravos serviçais exerciam funções dentro do lar e eram considerados superiores em relação aos escravos produtores. Eram considerados parte da família e por isso não podiam ser vendidos. O escravo produtor poderia ser agricultor, pastor, artesão. Tinha privilégios de homem livre. As mulheres que se incluíam nessa categoria exerciam funções domésticas eventuais e se ocupavam das crianças. Já o escravo-mercadoria era considerado como objeto de produção. Desprezadas, maltratadas, sem nome e sem família, eram pessoas que haviam cometido os piores crimes como latrocínio e estupro. Essa categoria estava sujeita à venda e cresceu muito após a expansão árabe-muçulmana (DIALLO, 2010, p. 13-14).

A escravidão passou a ser justificada por razões morais e religiosas e baseada na crença da suposta superioridade racial e cultural dos europeus. Várias teorias foram desenvolvidas para legitimar a naturalização da escravidão negra e do racismo. No campo ideológico-religioso, fundamentado na Lenda da Maldição de Ham, filho de Noé, que teria cometido um pecado e foi condenado a ser negro, ficando seus descendentes também condenados à negritude e à escravidão. No campo científico, afirmava-se que cabelos crespos, sobrancelhas pouco abundantes, narinas largas, lábios grossos, dentes pontudos, cheiro da pele forte, olhos pretos, rachas nas mãos e nos pés, desenvolvimento das partes genitais e uma protuberância excessiva sinalizavam fraqueza de inteligência, resultado de formação

imperfeita do cérebro. Essas teorias foram a base para o desenvolvimento de outras teorias racistas na sociedade árabe (DIALLO, 2010).

Além desses aspectos étnico-moral-religiosos e do racismo científico, que fundamentavam o domínio sobre o/a outro/a transformado/a em escravo/a, temos de considerar como era visto o mundo pré-colonização e pré-expansão econômica europeia. A ótica histórico-geográfica para o ano de 1500 dimensiona regiões com relativas autonomias, mas que, de certa maneira, seus povos estabeleciam ligações entre si por meio de rotas comerciais ou em função das guerras. Malowist (2010) nos propõe a caracterização e a descrição dessas “fronteiras” reportando ao final do século XV.

Havia, primeiramente, o Extremo Oriente que, representado pelo Japão e pela China, pelas regiões do Pacífico e do oceano Índico, compreendendo as ilhas Molucas, Bornéu, Sumatra e a própria Índia, era a fonte de abastecimento do mundo em especiarias. Em seguida, havia o Oriente Médio que cobria uma vasta zona compreendendo a península árabe, o Império Safávida e o Império Otomano, o qual logo englobou a África do Norte. Depois, havia a Europa, com os eslavos, os escandinavos, os alemães, os anglo-saxões e os latinos, que permaneciam confinados dentro de suas fronteiras. Enfim, havia a África, com sua encosta mediterrânea ao norte e suas costas do Mar Vermelho e do Oceano Índico que participavam, de forma crescente, do comércio internacional com o Extremo Oriente e com o Oriente (p. 1).

De 1500 a 1800, no contexto de estruturação e desenvolvimento do mercantilismo, configura-se uma geoeconomia voltada ao

[...] Atlântico, com seu dispositivo comercial triangular, ligando a Europa, a África e as Américas. A abertura do comércio atlântico permitiu à Europa e, mais particularmente, à Europa Ocidental, aumentar sua dominação sobre as sociedades das Américas e da África. Desde então, ela [a Europa Ocidental] teve um papel principal na acumulação de capital gerado pelo comércio e pela pilhagem, organizados em escala mundial (MALOWIST, 2010, p. 1-2).

No contexto das monarquias europeias ibéricas, desenvolve-se intensa política de exploração comercial e de espoliação das riquezas além-Velho Mundo. As terras africano-subsaarianas foram bastante visadas pelos lusos nesse empreendimento de acumulação mercantilista e, posteriormente, capitalista, no qual se inseria a escravidão de povos denominados negros. “Nos séculos XV e XVI, [...] os portugueses, que penetravam cada vez mais profundamente nas regiões do sudeste da África Ocidental, aplicaram, com sucesso, as práticas comerciais utilizadas na Senegâmbia” (MALOWIST, 2010, p. 8). Os lusos contaram com a “[...] cooperação dos chefes e dos mercadores locais [...]” (MALOWIST, 2010, p. 8). Os portugueses se valeram da “[...] intensificação dos conflitos entre os diversos povos e Estados

africanos. Os prisioneiros de guerra [tornaram-se] o principal objeto desse comércio” (MALOWIST, 2010, p. 8). Sem o que Malowist (2010, p. 8) chama de “[...] objeções morais”, os lusitanos, assim como outros europeus, “[...] acreditavam que o tráfico abria aos negros o caminho para a salvação: não sendo cristãos, os negros haveriam de ser condenados por toda a eternidade se eles ficassem [...]” (MALOWIST, 2010, p. 8) na África.

Além disso, enunciaram-se motivações ideológicas para justificar a escravidão negra. Com o término do tráfico de escravos brancos provenientes do Mar Negro, nessa época começa-se “[...] a identificar o escravo ao negro” (MALOWIST, 2010, p. 8). O tráfico negreiro se expandiu plenamente “[...] quando foram criadas as grandes plantações de cana-de-açúcar” (MALOWIST, 2010, p. 11) na América espanhola e no Brasil.

Na modernidade, a escravidão está relacionada ao modo de produção capitalista, no qual o escravo era considerado mercadoria, podendo ser vendido, trocado, negociado como qualquer outro produto.

O comércio de escravos [...] alimentava, juntamente com outros produtos, as relações entre a Europa e o Oriente. Portugal participava desse comércio desde o século XV. Com o desenvolvimento do cultivo da cana-de-açúcar no Brasil, houve aumento da necessidade de mão de obra, o que levou Portugal a expandir o comércio de cativos para a sua colônia (BRASIL, [s.d.]).

Fornecer escravos aos colonos era uma grande fonte de renda, pois, por meio do sistema de licenças, cada vez que aumentava a demanda de escravos aumentavam as licenças concedidas e os lucros da coroa. Assim, “em pouco mais de 400 anos de tráfico negreiro, estima-se que entre 10 [milhões] e 15 milhões de pessoas, de diferentes grupos étnicos, foram trazidos para as Américas. O Brasil recebeu o maior contingente - cerca de 40%” (BRASIL, [s.d.]).

A expansão “experimentada pela zona atlântica entre os séculos XVI e XIX” (INIKORI, 2010, p. 133) catalisou “[...] a revolução industrial, tanto na Inglaterra, do século XVIII e do início do século XIX, quanto no nordeste dos Estados Unidos, no século XIX. [...]”. Esse extraordinário desenvolvimento assim originou as ulteriores revoluções industriais do século XIX, no noroeste da Europa” (INIKORI, 2010, p. 133). A mão de obra africana originária do comércio de escravos foi central nessa consolidação do capitalismo (INIKORI, 2010, p. 133).

Atividade altamente lucrativa e, portanto, acumuladora de capitais, o tráfico negreiro era regulamentado e tarifado pela metrópole portuguesa. A África abastecia de braços o reino

e possessões ultramarinas dos lusos. Na época, a Igreja aplaudia e justificava o tráfico como meio de conversão do/da africano/a à fé cristã. Afinal, a Igreja recebia uma porcentagem do lucro arrecadado com o tráfico negreiro. Dada a rentabilidade da empresa açucareira, os holandeses investiram substancialmente seus capitais no financiamento da refinação, distribuição, importação da mão de obra escrava e, em especial, na instalação de engenhos no Brasil Colônia, o que lhes garantia maior porcentagem da renda gerada pela empresa açucareira brasileira. A alta rentabilidade do açúcar facilitou a aquisição de financiamentos portugueses ou estrangeiros para a montagem da empresa agromanufatureira do açúcar no Brasil (FURTADO, 2001).

Quando chegavam ao Brasil, os africanos escravizados que sobreviviam à travessia eram separados de seus grupos linguísticos e culturais. Eram misturados com africanos de outras tribos, para que não pudessem se comunicar. Expunham-nos em praça pública para ser vendidos como escravos. Além disso, perdiam o direito de usar o seu nome africano e de praticar as suas antigas tradições. Eram batizados segundo a fé católica e recebiam nomes portugueses, como João, Joaquim, Maria. Por isso suas origens acabaram sendo apagadas dos registros históricos, o que muito dificulta a pesquisa sobre os grupos étnicos que compõem a população afro-brasileira.

A força de trabalho escrava foi fundamental para o enriquecimento dos senhores da cana-de-açúcar, do tabaco e do algodão, para os proprietários das minas, para os grandes criadores de gado. A importância social dessas pessoas detentoras de posses muitas vezes era avaliada pelo número de escravos que possuíam.

Os primeiros escravos chegaram ao Brasil ainda no século XVI. Porém a escravidão negra enquanto sistema foi implantada durante o século XVII, tendo seu apogeu no XVIII e seu fim institucional no Oitocentos. Durante o período da escravidão, inúmeras foram as tentativas de resistência dos escravos. Muitos se suicidavam, não cumpriam as ordens que recebiam, assassinavam seus senhores.

De acordo com Silva (2013), não eram apenas os homens que sacrificavam seus senhores e senhoras. Para resistir ao cativo, as mulheres escravizadas abortavam, cometiam infanticídios. Além disso, as amas de leite sem seus filhos punham pimenta ou ervas para amargar o leite, chegando a envenenar seus seios para que não servissem “as crias” de seus algozes. Também utilizavam ervas para simular doenças e ser dispensadas do trabalho. As senhoras eram tão cruéis quanto os senhores, quando descobriam essas artimanhas (SILVA, 2013, f. 73).

Também as fugas e as revoltas estiveram presentes durante todo o processo da escravidão. Os africanos resistiram e se impuseram de diversas formas, legando-nos, principalmente, valores culturais de resistência de um povo que não se rendeu aos padrões que lhes foram impostos.

1.2.1 Os quilombos

A principal forma de resistência organizada pelos escravos no Brasil foi a constituição dos quilombos, originários da África.

O quilombo africano é uma instituição sociopolítica e militar resultante de longa história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos alheios, que envolve os povos de língua bantu nas áreas correspondentes a Angola e Zaire.

A formação da instituição *kilombo* na área cultural bantu do continente africano aconteceu nos séculos XVI e XVII. No seu processo de amadurecimento tornou-se uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação que unificava e integrava guerreiros de linhagens estrangeiras ao grupo de origem. Com o objetivo de formar identidades pessoais ricas e estáveis, as práticas e estratégias dos quilombos seguiam o modelo transcultural.

Sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta e sem desprezar o que havia de comum entre seres humanos, [praticaram o compartilhamento de influências culturais de outras comunidades, pois visavam à] formação de identidades abertas produzidas [a partir da] comunicação [...] com o outro (MUNANGA, 1995-1996, p.63).

Kabengele Munanga afirma que,

pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (MUNANGA, 1995-1996, p. 63).

Palmares foi o quilombo mais conhecido, fundado na Serra da Barriga, na então capitania de Pernambuco (hoje Alagoas), no século XVII, mas existiram centenas de

quilombos por todo o território brasileiro. Na província de São Paulo, por exemplo, um dos maiores quilombos foi o do Jabaquara, fundado no século XIX na serra de Cubatão.

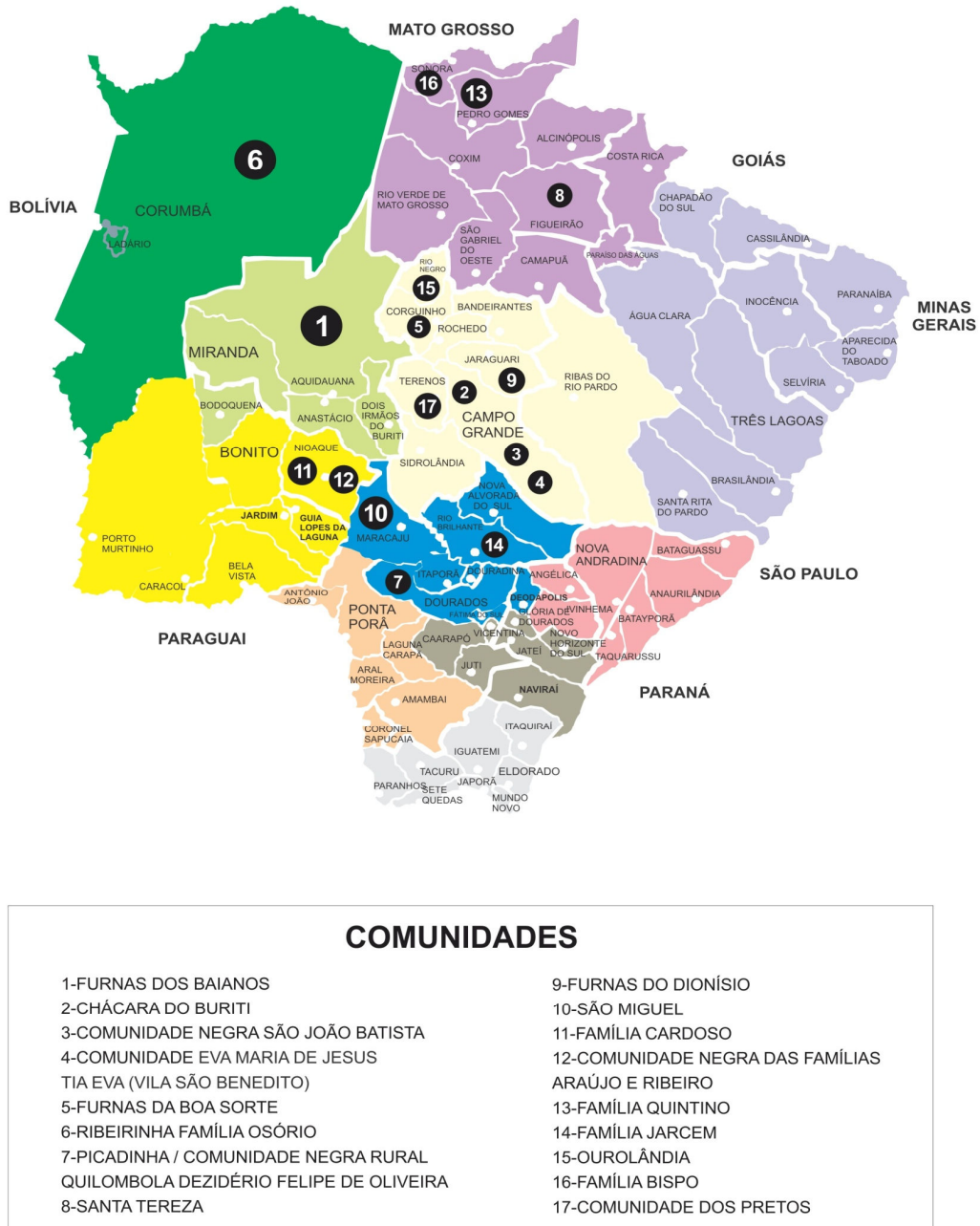
Nos mapas a seguir estão localizados os quilombos do Brasil mais conhecidos na época da escravidão (figura 1) e as comunidades remanescentes de quilombos em Mato Grosso do Sul, reconhecidas pela Fundação Palmares até 2013 (figura 2).

Figura 1 - Mapa de localização dos quilombos no Brasil



Fonte: reproduzido do Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=35762>).

Figura 2 - Mapa de localização de comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul



Autor: Boris Ricardo Monti Henkin (2014).

Durante os quatro séculos em que a escravidão existiu no Brasil, muitas rebeliões ocorreram, mas pouco se conhece sobre elas, já que nessa época as autoridades máximas eram os próprios senhores de escravos, e poucos deles registraram esses episódios. A rebelião de escravos que mais teve repercussões foi a Revolta dos Malês, em 1835 na Bahia .

A escravidão e a intolerância religiosa herdadas do sistema colonial português, o deslocamento do eixo econômico-administrativo do Brasil para a região sudeste, as constantes crises da economia açucareira e as prescrições religiosas incentivadas pelas autoridades locais promoveram a mobilização de negros de orientação religiosa islâmica, conhecidos como malês. Entre os ideais defendidos pelos malês, destacam-se a questão da abolição da escravatura e o processo de africanização de Salvador por meio do extermínio de brancos e mulatos.

Mesmo planejando todos os passos da rebelião, o movimento não conseguiu se instaurar conforme o planejado. Sem contar com as mesmas condições das forças repressoras do Império, o movimento foi controlado e seus envolvidos punidos de forma diversa. Apesar de não alcançar o triunfo esperado, a Revolta dos Malês abalou as elites baianas mediante a possibilidade de uma revolta geral dos escravos.

1.2.2 Abolição e movimento negro

Durante o processo de formação do povo brasileiro, negros e negras atuaram de diversas formas na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira: múltiplas maneiras de resistência ao regime escravista, organizações negras antes, durante e depois da abolição, busca de um lugar social e político da população negra após a proclamação da república, nos períodos de Estado autoritário, além da luta pelo direito à cidadania e democratização do país a partir dos anos 1980 (GOMES, 2010).

Tendo a “raça” como fator determinante de organização em torno de um projeto comum, o movimento negro vem empreendendo dinamicamente diversas estratégias de luta a favor da população afro e afro-brasileira. Há uma urgência em buscar o reconhecimento da dignidade humana, pautada na conquista da igualdade de oportunidades de acesso à educação, ao trabalho, ao lazer e a tantos outros campos que representam a efetiva cidadania. Desenvolve-se o conceito de negritude como “um argumento político diante de uma relação de dominação” (ANDRÉ, 2008).

O movimento negro do final do século XX reivindicou que a questão racial deveria ser compreendida no contexto de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Questionou o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país (GOMES, 2010).

Com o amadurecimento dessas lutas, a partir do terceiro milênio o movimento negro passa a focalizar uma intervenção política no sentido de denunciar a postura de neutralidade do Estado frente à desigualdade racial, reivindicando a adoção de políticas de ação afirmativa e a inserção de quadros de caráter progressista no interior do Estado (GOMES, 2010).

O quadro a seguir, elaborado por Domingues (2007), demonstra a trajetória e as principais características do movimento negro no período de 1889 a 2000. Trata-se de uma avaliação um tanto ou quanto esquemática da trajetória do movimento negro na República. É claro que sua evolução histórica foi marcada por contradições, avanços, recuos e estagnações de diversas ordens. Apontaram-se as linhas gerais que caracterizaram a ideologia, a dinâmica interna, a atuação política, os métodos de luta, o discurso, como uma tentativa de sinalizar as principais tendências que nortearam a luta antirracista no país (DOMINGUES, 2007).

Trajетória do movimento negro brasileiro

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Tipo de discurso racial predominante	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de “inclusão”	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
Principais princípios ideológicos e posições políticas	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950	Nacionalismo, internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de autoidentificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, “afro-brasileiro” e “afrodescendente”
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista

Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de Vanguarda
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente a alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
Dia de reflexão e/ou protesto	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de Novembro (dia de comemoração da morte de Zumbi dos Palmares)
Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Petrônio Domingues (2007) relata que no início do terceiro milênio abre-se nova fase, com características de movimento cultural e popular que fala a linguagem da periferia, rompendo com discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Um exemplo é o hip-hop, que expressa a rebeldia da juventude afrodescendente, na tentativa de valorizar a autoestima do negro por meio de músicas com letras de protesto combinando com denúncia

racial e social, aliando o protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade (DOMINGUES, 2007).

Em Mato Grosso do Sul, o movimento negro não difere do restante do país. As primeiras entidades surgiram nos anos 1980, embora já existissem comunidades negras, principalmente quilombolas desde o tempo da escravidão, além dos espaços de expressão da religiosidade de matriz africana, com suas organizações e pauta de discussões. As instituições inicialmente se constituíram por meio de estudos dirigidos, debates, realização de eventos culturais e religiosos (DUARTE; RODRIGUES; SILVA, 2010).

O combate ao discurso movido por preconceito e racismo, que reforça a desigualdade de oportunidades no mercado de trabalho, no direito à educação, à saúde, à cultura, à terra, ao lazer e à segurança, está presente na luta das instituições de Mato Grosso do Sul. Citamos algumas: Grupo Tez (Trabalhos, Estudos Zumbi) – primeira entidade do movimento negro de Mato Grosso do Sul; Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro; Conselho Estadual dos Direitos do Negro (Cedine); Instituto de Ação Social de Desenvolvimento Educacional e Cultural (O Giro 380); Comunidade Remanescente Quilombola Eva Maria de Jesus (Tia Eva, Associação dos Descendentes de Tia Eva); Instituto Casa da Cultura Afro-Brasileira (Iccab); Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul Raimunda Luzia de Brito (CMNegras-MS); Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista; Associação Trabalho da Cultura Afrodscendente em Movimento José Mauro Messias da Silva – Tecam/Moreninhas; Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial (Forpeder – MS) (DUARTE; RODRIGUES; SILVA, 2010).

2 DO SENSO COMUM À CRÍTICA

Quando observamos a sociedade e a relação entre as pessoas, percebemos que certas qualidades e características, bem como alguns espaços, determinadas carreiras e ocupações, são distribuídas de acordo com o gênero, a raça/etnia, a classe social. Nessas relações há uma hierarquia de poder, em que os homens brancos estão no topo, detendo maior poder econômico-social, e as mulheres negras na base. Nessa relação criam-se estereótipos baseados em valores machistas e racistas, o que gera uma série de consequências que são nocivas para toda a sociedade. A violência contra a mulher, a discriminação racial, a desvalorização do trabalho doméstico, feminino, além da falta de oportunidades e direitos demonstram essa situação.

Após mais de um século da abolição da escravatura no Brasil, as lutas pela igualdade racial têm sido constantes. Mesmo tendo conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos por parte de cidadãos e de cidadãs, a discriminação racial é produzida e reproduzida em todos os espaços da vida social brasileira. O movimento negro tem orientado e contribuído na elaboração de políticas públicas que visam à garantia de direitos e ao combate à discriminação. Entretanto, a predominância de atitudes e convenções sociais discriminatórias ainda é uma realidade persistente e naturalizada, o que faz com que o povo negro permaneça em situação de invisibilidade, violência, exclusão e marginalização social (CATANANTE, 2010).

Em todas as sociedades, a escola pode cumprir duas funções principais: a de transmitir a cultura, os valores, os conceitos daquela sociedade para as novas gerações, ou a de transformar conceitos, buscando melhorar a qualidade das relações, e, por conseguinte, melhorar a qualidade de vida das pessoas. As discriminações de gênero e raça/etnia são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira, inclusive na escola. Os conceitos de diferença e igualdade se concretizam em sala de aula na medida em que não só não proporcionam oportunidades iguais para alunos(as) brancos(as) e não-brancos(as), como também definem o espaço a ser ocupado na sociedade presente e futura de acordo com o gênero e a raça/etnia, seja por meio de conteúdos que não contemplam a diversidade dos(as) alunos(as) e sua história, seja por atitudes historicamente baseadas em preconceitos.

Historicamente, tanto a formação acadêmica quanto a de educadores(as) em exercício não têm respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate sobre os temas gênero,

raça/etnia. Sabemos que os conteúdos abordados em nosso objeto de estudo não fazem parte do currículo da maioria dos cursos de formação de professores, o que dificulta a implantação da discussão desses temas na rotina das escolas. Gênero, raça e etnia permeiam o universo escolar, muitas vezes de forma discriminatória, devido à reprodução sistemática de uma cultura que desvaloriza a diversidade, tanto por parte de educadores(as) como de alunos(as). Países que conheceram o processo de colonização e escravidão, como o Brasil, tiveram o direito à educação conquistado de forma lenta e desigual. Herdaram preconceitos e discriminações étnico-raciais e de gênero, as quais são incompatíveis com direitos civis, resultando na não-efetivação das conquistas sociais em lei (CURY, 2002, p. 257).

Nesses Estados Nacionais, as classes dirigentes ocuparam os aparelhos de poder para cuidar muito mais de seus interesses exclusivos do que para construir um projeto nacional que englobasse dimensões amplas de cidadania. As características históricas dessas nações se concretizaram por meio de uma visão preconceituosa em relação ao “outro”, que é considerado inferior, determinando uma sociedade hierarquicamente estratificada. As elites, mais preocupadas com o seu enriquecimento e a preservação de seus privilégios, desconsideraram a importância efetiva da educação. No Brasil, por meio século após a independência, a educação primária era proibida aos negros escravos, aos índios e às mulheres (CURY, 2002, p. 258).

Para Marx e Engels (1991, p. 28), “o que os indivíduos [...] são depende das condições materiais de sua produção”. O sujeito se constitui nas condições de produção e reprodução social. Uma formação social que não reproduz as condições de produção, ao mesmo tempo em que produz, não sobrevive por muito tempo. Assim, cada época tem o aparato ideológico que sustenta a sua existência, reproduzindo as respectivas relações de produção. Então, se considerarmos a educação no contexto das relações de produção, percebemos que a sua função é reproduzir a sociedade de classes machista e racista e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2000). O sistema escolar reproduz o sexismo e o racismo, além da desigualdade de classes, por meio de conteúdos que interessam à manutenção do sistema, e por atitudes discriminatórias, por valores distorcidos.

Nessa perspectiva, o conceito de ideologia de Gramsci revela um conhecimento próprio da práxis interativa, porque mobiliza conhecimentos, normas e valores relativos aos objetos visados. Ideologia é uma concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza - “é unidade de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a essa

concepção”. Assim, o conhecimento é ideológico porque reflete as aspirações e os projetos do sujeito que atua na realidade social (COUTINHO, 2003, p.103-114).

Nos últimos dez anos, com a implantação das políticas públicas para as mulheres e para a igualdade racial, fruto de intensa discussão dos movimentos de mulheres e de negros com todos os setores da sociedade, algumas instituições de ensino, no caso dos cursos que formam professores – pedagogia e licenciaturas –, especialmente, começaram a incorporar esses temas, porém nem sempre de forma sistemática. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade na Universidade Federal da Bahia são exemplos que contemplam a discussão de gênero em disciplinas específicas que ainda não foram consolidadas no currículo dos cursos, oscilando de acordo com a presença ou não de profissionais que se interessam por essa pauta. Já os temas raça e etnia geralmente estão inseridos na discussão sobre diversidade. A Universidade Federal de Ouro Preto oferece várias disciplinas que trabalham as questões de raça e etnia nos departamentos de História, Educação e Letras e como disciplinas obrigatórias para os cursos de Ciências Biológicas, Filosofia e História. Nos cursos de pós-graduação, é mais comum a oferta de disciplinas específicas de gênero, raça e etnia.

Evidencia-se que o resultado da falta de implementação das políticas públicas para a igualdade de gênero e raça/etnia é o acesso limitado para a maioria dos/das profissionais da educação, tanto a esses temas quanto a metodologias adequadas para a reconstrução dos conceitos neles contidos. A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e Médio, incluindo a temática indígena (BRASIL, Lei 11.645/2008) tem o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, pois parte do entendimento de que as heranças culturais europeias, indígenas e africanas não são contempladas de maneira equilibrada no sistema educacional. Entretanto, ainda não temos no Brasil professores(as) em número suficiente capacitados(as) para trabalhar essa disciplina na maioria das escolas.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Política para as Mulheres, que existe desde 2004, recomenda o incentivo à produção científica e a prática da educação não-sexista. Existem inúmeras publicações com o tema educação não-sexista, ou educação para igualdade de gênero, assim como diversos cursos de capacitação para professores(as). Porém os sistemas de ensino não se apropriaram dessa questão como pauta importante para toda a comunidade.

Saviani (2012) afirma que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. O papel do ensino é dar acesso ao conhecimento acumulado. O trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. No caso brasileiro, estamos falando da singularidade do homem, da mulher, do negro, da negra, do indígena, da indígena, do europeu, da europeia. O objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012). Até o momento, apenas os temas da cultura branca, europeia e cristã foram valorizados. Culturalmente os sujeitos brasileiros, formados a partir de individualidades brancas, cristãs, europeias e masculinas, necessitam assimilar aspectos das culturas africana e indígena, ou as especificidades das mulheres, que sempre ficaram invisíveis, para sair do senso comum.

Essas descrições, análises e apontamentos históricos nos permitem exemplificar componentes relacionados às entrevistas que realizamos durante a pesquisa. Quando perguntamos às docentes participantes deste estudo acerca da percepção delas em relação aos/às alunos/as, no que se refere a gênero, raça/etnia antes do GDE, a professora Maria Quitéria afirmou que

[...] muita coisa passava despercebida, tipo não perceber quando uma criança discrimina a outra ou quando vem com algo já de casa, que você vê que não está implícito na criança. É algo que ela traz da família. Você pode melhorar aquilo, fazer com que ela reflita sobre aquilo que ela está praticando. Alguma coisa que ela fale do coleguinha, que ela não gosta do coleguinha, mas que ela trouxe aquilo da família culturalmente. Muita coisa passa despercebido [...] (2014).

A professora Maria Quitéria (2014) disse ainda que, “[...] estudando no GDE e outras disciplinas que a gente viu na faculdade, você direciona mais o olhar pra poder ver aquilo que está acontecendo e direcionar uma ação pedagógica para fazer a criança refletir acerca daquilo [...]”.

O relato da professora Rose Marie demonstra a influência ideológica que recebemos durante o processo de formação de nossa subjetividade:

[...] Eu tinha um aluninho que, na época de frio, quando as meninas vinham com cada bota mais linda que a outra, esperava todo mundo dormir, para experimentar as botas das meninas. Ele era apaixonado por botas. Então às vezes ele pegava a bota das meninas. Na minha consciência ele não estava fazendo certo. Eu brigava e falava pra ele: “Isso é coisa de menina. Não faça

isso. Não mexe no que não é seu.” Eu questionava se a sua mãe deixava passar batom. Eu questionava a criança, sendo que não é o certo. [...]. Eu dizia: “Isso é de menina. Você é menina? Seu nome termina com *a* ?”[...] Essa foi a formação que eu tive. Na minha casa a cor azul era de menino e rosa de menina. Os meus irmãos iam ao futebol com meu pai e eu ficava em casa com a minha mãe. Minha mãe me colocou pra aprender crochê, bordado [...] (2014).

A subjetividade pode ser pensada como uma construção que se dá conforme as vivências das pessoas, pois os processos de subjetivação permitem formas diferenciadas de subjetividade e objetividade relacionadas ao mundo psíquico e ao mundo material, o que o torna complexo e passível de busca de compreensão (ANDRÉ, 2008, p. 61).

A identidade se forma no contexto dos processos sociais, os quais são determinados pela estrutura social. A constituição do sujeito escravo faz parte de um projeto histórico e ideológico responsável pela construção do sujeito das pessoas pertencentes à população negra (ANDRÉ, 2008, p. 61). Da mesma forma, a identidade feminina e a masculina se constroem em determinado cenário histórico, social e político, constituindo a identidade dos sujeitos a partir do gênero, acentuando o contexto social e histórico.

O gênero enquanto construção social é histórico, mutável, podendo existir diferentes sistemas de gênero. Rejeitam-se o biologicismo, o sexismo e o essencialismo expressos no termo “sexo”, que são as diferenças anatômicas entre macho e fêmea, relacionando a mulher à natureza e o homem à razão. Enquanto categoria relacional, o gênero deve abranger as relações estabelecidas entre mulheres e homens e não “mulher” como categoria isolada. Assim, uma análise na perspectiva de gênero, por exemplo, nos indicadores escolaridade, renda ou ocupação, contendo dados de homens e de mulheres, possibilitaria a identificação das relações de gênero quanto à educação, renda ou ocupação: se existem mais homens ou mulheres com educação superior; se mulheres ou homens possuem maior renda, em quais ocupações encontram-se mais homens ou mulheres.

Finalmente, gênero é uma forma de relação de poder permeada por relações de classe social, raça, etnia, geração (SCOTT, 1989, p. 21).

As preocupações teóricas sobre gênero como categoria de análise aparecem no final do século XX como elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primordial de significar as relações de poder, em lugar de procurar origens únicas. Scott (1989) apresenta quatro dimensões que mantêm as estruturas de gênero:

- símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas e que influenciam o imaginário coletivo e individual, moldando o comportamento a

partir de representações do feminino e do masculino – como exemplos, temos Eva, Adão, Cinderela, Príncipe Encantado;

- conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas - como exemplos, temos a legislação, a doutrina religiosa, a Ciência;
- análise que inclua tanto a noção do político quanto uma referência às instituições e organizações sociais – são os casos da hierarquia do clero religioso, do sistema de segurança, do mundo econômico;
- a identidade subjetiva, construída já no processo de socialização primária, em que se constroem as relações de gênero a partir de uma série de atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente situadas (mãe, pai, família, escola, mídia, atividade/trabalho, política, lazer) – exemplificam-se as noções de homem responsável pelo sustento da família e de mulher como dona de casa.

Dessa forma, são construídas as representações sociais de gênero, nas quais parte-se das diferenças biológicas acrescidas de valores masculinos e femininos separadamente, instituindo os papéis sexuais para homens e para mulheres. Assim, a desigualdade de gênero é forjada por meio da construção desigual das identidades de homens e de mulheres. A identidade social da mulher, bem como a do homem, são construídas à medida que se lhes atribuem papéis distintos, baseados em estereótipos, estabelecendo campos em que uma e outro podem atuar e cobrando-lhes comportamentos, posturas e atitudes diferenciadas. “O estereótipo de gênero é uma opinião predeterminada, formada socialmente, que se estabelece de maneira rígida, separando indivíduos em categorias” (XAVIER FILHA, 2000, p. 31).

A abordagem de gênero utilizada para designar as relações sociais entre os sexos é uma maneira de indicar construções sociais, papéis próprios aos homens e às mulheres, as origens sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. Segundo Auad (2003), as relações de gênero são uma construção social, referem-se ao modo como as pessoas percebem os gêneros masculino e feminino na sociedade e, por isso, esperam-se atitudes e comportamentos compatíveis com essa expectativa. As diferenças biológicas são vistas segundo essas construções de gênero, conforme elas se delineiam historicamente em cada sociedade (AUAD, 2003).

Quando uma família e a sociedade esperam o nascimento de uma criança, já definem o seu gênero a partir do sexo biológico. Se menino, preparam-no com brinquedos e cores

socialmente aceitos para homens. Ensinarão, a esse, ter valores para que ele seja forte, corajoso, viril, protetor, dominador, provedor, administrador, e para que ocupe o espaço público, seja por brincadeiras como jogar bola no quintal ou soltar pipa, todas subsídios para essa conquista. Quando adulto esse homem será cobrado pela família e pela sociedade quanto ao cumprimento do masculino aprendido e praticado desde a infância. Para se tornar homem, a criança percorrerá um caminho permeado pelos valores masculinos.

Já a menina, após toda a preparação, receberá uma carga de informações diferentes sobre o seu papel. Aprenderá valores para que seja dócil, amorosa, frágil, organizada, maternal, fiel, vaidosa, cuidadosa, devendo ocupar apenas o espaço privado, seja brincando de panelinhas ou de bonecas, treinando para ser uma boa mãe e dona de casa. Quando adulta, essa também será cobrada pela sociedade para cumprir o feminino aprendido e praticado desde a infância. Para se tornar mulher, a criança percorrerá caminho permeado com valores femininos.

Dessa forma, a educação diferenciada de meninos e meninas “cria uma identidade em oposição à do sexo que não é seu (o sexo oposto), distanciando-se dele e negando-o”, coloca-os em mundos divididos (AUAD, 2003). O mundo dos homens, o público, com mais poder, o das mulheres, o privado, com menos poder. Essas regras impostas socialmente são muito rígidas e em geral prescrevem postura agressiva, dominadora e ativa para os meninos, contraposta a certa passividade e submissão para as meninas.

Se direcionarmos a discussão para a questão racial, confirmamos a afirmação de Catanante (2010) de que a predominância de atitudes e convenções sociais discriminatórias ainda é uma realidade persistente e naturalizada, o que faz com que o povo negro permaneça em uma situação de invisibilidade, violência, exclusão e marginalização social (CATANANTE, 2010).

O racismo tem como base o escravismo. Nasceu no mesmo momento histórico em que surgiu o sexismo: o da expansão da propriedade privada, demonstrando que existe uma estrutura de poder que unifica as ordens de gênero, raça e classe social (SAFFIOTI, 2004, p. 67). Por isso, com o advento do capitalismo, as desigualdades de gênero e raça são aprofundadas, necessitando, para uma maior compreensão, um estudo articulado dessas três ordens.

Essa mesma articulação está presente na construção pessoal e social da identidade de negros e negras no Brasil. Seus contornos são delineados pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que a população afro e afrodescendente brasileira recebe durante

seu percurso na sociedade. Essa construção está marcada pela naturalização do processo de dominação, que é hegemônico. A escravidão, a colonização, a dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos, a resistência negra à escravidão, o processo de abolição tenso e negociado de várias maneiras, a instauração de uma república que não considerou de maneira adequada a necessidade de integração da população negra liberta, os processos autoritários e os golpes militares expressam a peculiaridade dessa construção: a ausência do movimento contra-hegemônico (GOMES, 2010, p. 98-99), o que, no Brasil das duas últimas décadas do século XX, resultou na retomada da democracia e na luta em prol da democratização do Estado atual por meio de predominantemente neoliberalismo e globalização capitalista.

Assim, a partir da vivência de pertencer a um grupo de pessoas descendentes de africanos que em dado momento foram escravizadas, “ser negro significa ser escravo”.

Muitas vezes algumas diferenças viram sinônimos de defeitos em relação a um padrão dominante, considerado como parâmetro de “normalidade”. Tais questões direcionam práticas preconceituosas¹ e discriminatórias.² Assim como os estereótipos estão no campo das ideias, a discriminação e a omissão estão no campo da ação. O processo de naturalização das diferenças raciais e de gênero que marcou os séculos XIX e XX vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros e mulheres.

Por isso, lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades é um dos desafios que se apresentam a educadores e a educadoras todos os dias.

Existe no Brasil a tendência de uma parcela significativa dos setores dominantes a negar a raça como aspecto gerador de desigualdades sociais. A colonização é um dos fatores históricos responsáveis por essa omissão.

Para Comparato, a persistência das profundas desigualdades sociais, entre os brasileiros, estaria associada ao desenvolvimento e reprodução de um caldo de cultura peculiar aos povos ibéricos, denominado por ele de individualismo anárquico. A característica principal desse individualismo anárquico seria um culto à pessoa em detrimento do grupo ou conjunto,

¹ “Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos” (SANT’ANA, 2005, p. 62).

² “Discriminação é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer ou deixar de fazer algo) que resulta em violação de direitos” (OIT/MTb, 1998, p. 15).

impedindo formas de coesão social e de apreciação coletiva, em especial, de leis e normas jurídicas que pudessem orientar o conjunto da sociedade (SILVÉRIO, 2002, p. 221).

O modelo brasileiro de classificação racial é o da multipolaridade, o que permite que os indivíduos possam ser classificados de diversas maneiras, favorecendo uma “desracialização” da identidade individual. Exemplo disso é o costume de chamar de morenos os afrodescendentes. A nomenclatura “moreno/a” serviria tanto a descendentes de africanos como a descendentes de europeus, já que significa pele branca e cabelo preto. Na verdade, os/as afrodescendentes são pessoas negras e não morenas. Quando esses cidadãos e essas cidadãs são definidos/as como negros/as, isso é feito de forma pejorativa. Essa ambiguidade não impede “[...] que uma parcela significativa da população negra seja permanentemente racializada no cotidiano e que, por isso mesmo, tenha assumido sua identidade negra de forma não-ambígua e contrastante em relação ao seu outro, o branco” (SILVÉRIO, 2002, p. 224).

As afirmações das professoras Rose Marie e Maria Quitéria reforçam a ambiguidade das posturas citadas. Ou o negro está associado à incapacidade intelectual e precisa de proteção, ou liga-se ao feio, ao imperfeito, ao outro “não-branco”.

[...] A questão racial sempre foi mais tranquila do que a questão de gênero. Eu sempre defendia quando alguma criança era deixada de fora [...]. O número de crianças negras é pequeno em relação às brancas. Na minha sala tem 21 crianças, delas uma é negra [...] (PROFESSORA ROSE MARIE, 2014).

[...] Existia entre algumas crianças [...] não querer sentar perto de fulano porque tem cabelo muito ruim. O cabelo dela é feio. Não vou sentar perto de sicrano porque a cor dele é negra. Ou quando se pede para desenhar os alunos da sala e uma criança vem chorando reclamando que a coleguinha a desenhou feia, e ela diz que desenhou assim porque ela é feia mesmo. Coisas que você não imaginava que uma criança de cinco anos falaria. Coisas que você vê em adultos [...] (PROFESSORA MARIA QUITÉRIA, 2014).

Como não existe conhecimento desinteressado, a tarefa que se propõe para a educação escolar é identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção, compreendendo suas principais manifestações e as tendências atuais de transformação, conversão do saber objetivo em saber escolar, prover meios necessários para que os/as alunos/as assimilem o saber objetivo, aprendam o processo de sua produção e as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012).

Silva (2013) destaca que enquanto no ocidente entende-se educação como construção humana, como processos marcadamente escolares, na cultura e no pensamento africano o

sentido amplo de educar-se se refere a tornar-se pessoa, traduzido como aprender a conduzir a própria vida. Os mais velhos, por meio da oralidade, orientam os mais novos sobre como tornar-se pessoa forte e realizada, capaz de fortalecer a sua comunidade, o seu povo negro. Assim, quanto mais tempo de escola a pessoa tiver, mais educada será, porém, se os benefícios da educação ficarem restritos a si próprios, ao círculo familiar mais próximo, poderá não ter aprendido a tornar-se pessoa (SILVA, 2013).

Educar promove a conscientização [e] os processos educativos possibilitam se educar no convívio, no exercício do respeito às diferenças, à reciprocidade, [...]. Implica assumir os destinos do grupo ao qual se pertence, orientando-se pelos saberes por ele construídos para resolver problemas, enfrentar dificuldades (SILVA, 2013, f. 64).

Esse processo possibilita às pessoas viver em cooperação, com autonomia e liberdade, para que todos se realizem como pessoas vinculadas a dimensões culturais que edificam e fortalecem o sentido de suas vidas. A educação, para formar um pensamento crítico, necessita dialogar comprometidamente com as distintas culturas que compõem a sociedade, inclusive com a dos grupos por ela (educação) desprestigiados (SILVA, 2013).

3 UM NOVO OLHAR, UM NOVO FAZER

Sabemos que a transformação em direção à igualdade, respeitando as diferenças, se dará por meio do questionamento e de ações práticas. Para isso, a atuação de educadores e educadoras é fundamental. A docente Maria Quitéria comenta sobre a sua prática pedagógica.

[...] A teoria a gente já tinha visto, mas na prática a gente teve que desenvolver algo com a sala. Eu desenvolvi uma atividade com o livro “A princesa Camuela”, da Tina (Constantina Xavier Filha). As meninas tinham muito “princesa tem que ser rosa, não sobe em árvore, é delicada”. Eu fiz um levantamento com eles sobre como tinha que ser um príncipe e uma princesa. Daí eu trouxe o livro da Camuela para desconstruir isso [...] (2014).

A fala citada acima se refere à história da princesa Camuela, à qual se apresenta um novo perfil feminino.

E a professora Maria Quitéria (2014) complementa:

[...] Foi muito divertido. Nós fizemos trilha. Nós fizemos um jogo com as roupinhas, onde eles puderam vestir roupas de menino e menina e trocar papéis. No dia do brinquedo, eles puderam brincar com outro tipo de brinquedo que eles nunca tinham brincado, porque tinha aquela divisão entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas, o canto dos meninos e o canto das meninas. Os meninos não brincam dentro da casinha. As meninas não brincam de futebol. Desconstruímos essa história e foi muito divertido porque eles puderam ver outras maneiras de brincar. [...]. Houve resistência de algumas meninas, principalmente, que reafirmavam a divisão tradicional de papéis. Eu descobri que tinha um menino na sala que tinha vontade de fazer balé, e ele não podia expressar isso para sua mãe porque ele achava que todo mundo iria discriminá-lo, que os coleguinhas iriam rir da cara dele. Ele soltou isso na roda, que queria fazer balé. Eu disse que ele expressasse isso para sua mãe. Ela queria colocá-lo no judô, mas ele queria balé porque gostava de dançar. Ele chegou a falar para a mãe, mas não sei se foi fazer balé. Da família em diante, eu não sei o que aconteceu.

Em consonância com essa ideia, Nilcéa Freire¹ (BRASIL, 2005) afirmou que

[...] não adianta produzirmos materiais, manuais e tecnologia de educação a distância sobre igualdade de gênero, raça, etnia e orientação sexual se não conseguirmos sensibilizar o coração e a mente dos educadores para trabalharem com esses temas em sala de aula (p. 9).

Um processo de formação reflexivo possibilita analisar os conteúdos que colocam as pessoas em contato com as outras, proporcionando relações de alteridade. A docente Rose Marie relata algumas mudanças implantadas a partir do GDE.

¹ Nilcéa Freire foi ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, no período de 2004 a 2010.

[...] A gente prepara atividades para inserir em todas as salas. Em todos os grupos a gente prepara momentos coletivos para ter esse resgate, para ter esse cuidado. Do lado de cá, que é a parte menor, são essas atividades extraclasse, que as professoras também inserem. Ali a gente não coloca na visão de melhor aluno, aluno destaque, nota dez. A gente valoriza a potencialidade da criança. Em relação à escola toda, eu não tenho como dizer. Lá a gente coloca material que a gente recebeu. Tem livrinhos nas historinhas, nas atividades, nos cantinhos. Os cantinhos são atividades quinzenais com brincadeiras coletivas, com várias opções, como pipa, massinha. Eles já existiam, mas a gente aproveita para inserir, como no caso dos brinquedos. Temos fotos do dia da pipa, onde as meninas participaram e estavam lindas. Antigamente eram só os meninos. Vimos quanto a nossa formação influenciou no nosso modo de trabalhar na escola. Foi gratificante [...] (2014).

Além disso, a concepção da escola e a formação de professores/as estão vinculadas às grandes questões sociais e aos movimentos dos/das trabalhadores/as visando à construção de uma sociedade pautada nos ideais de justiça, democracia e igualdade. A luta pela formação docente parte da problemática resultante das relações capitalistas de produção, o que leva a pensar a organização da escola a partir de questões que vão além da cidadania, por exemplo, como construir o futuro desejado a partir do presente (FREITAS, 2002, p. 139-140). O relato da professora Tereza de Benguela (2014) mostra como o fazer pedagógico a partir de metodologias adequadas pode contribuir para a construção de relações de gênero mais igualitárias.

Eu tô mais leve. Eu percebi já nas primeiras semanas que pus em prática. Saí com a caixa de brinquedos com os alunos. Antes eram duas caixas de brinquedos, uma rosa (para meninas) e uma azul (para meninos). Agora é uma caixa só. Os meninos e as meninas ficam em volta e pegam o que quiserem pegar. Alguns meninos já discutem com as meninas: "Eu vou pegar essa boneca porque ela é minha filha e a mãe dela foi embora e agora quem cuida dela sou eu. Vou levar ela pra casa da Vovó e vou trabalhar." Você percebe que não tem ali um comportamento que possa indicar homossexualidade. Ela está relatando aquilo que ela vivenciou. Já vi também momentos das meninas pegarem a bola, brincar, jogar. São coisas tão naturais. E precisa muito, porque, como nós vamos conseguir educar uma sociedade se a gente não tem conhecimento para se educar também?

No Brasil, a partir dos anos 1980, há uma ruptura com o caráter tecnicista da formação de professores. Desenvolveram-se concepções avançadas sobre a formação do/a educador/a destacando a

a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Se os saberes desenvolvidos durante a formação estiverem relacionados a uma prática profissional transformadora dos contextos em que o/a professor/a intervém, o processo promoverá mudanças. Compreendendo que essa formação faz-se durante a transformação, na qual as escolas mudam, e os professores também, de forma articulada, interativa, entre os profissionais e os contextos envolvidos. Assim, “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1992, p. 17).

Podemos perceber essa transformação na escola onde Rose Marie é professora da educação infantil.

[...] Eu deixava de valorizar aquilo que a criança tinha de bom para cobrar alguma coisa que na minha concepção não era para criança. O GDE contribuiu na minha mudança de pensar, na minha flexibilidade na educação, repensar valores, valorizar a igualdade, as diferenças, trazer meios para que aquilo chegue à família, aos pais. Até então eu trazia os pais para relatar aquilo que estava acontecendo. Depois eu inseri o menino em todas as apresentações, para valorizar mais ainda. Repensar o modo de agir, de ver (2014).

Perguntamos à mesma professora se foi feita uma revisão de valores, e ela respondeu:

No meu caso sim. Primeiro na questão pessoal. Você tem uma formação e acha que aquela é o certo. E que não é. Bem ao contrário! Com a criança a gente aprende bem mais que trabalhando com os adolescentes, porque lá eles ofuscam, já cria uma casquinha. E a criança não. Se ele quer rir, ele vai dar risada. Se ele vai gritar, solto. Ele vai gritar. E, se for pra chorar, [...] ele é muito natural. Por isso eu não acho que eu tinha que mudar a criança. Eu só achava que não era o momento para aquela atitude. Mas de brincar com boneca, pegar carrinho, separar blocos de meninos e meninas eu nunca tive. Mas, algumas situações que eu vi que era desnecessário, era uma cobrança, e que me fez repensar naquilo que eu tive outras oportunidades de fazer diferente e não fazia. Ainda tem o material que a gente trabalha na sala. Livros, instrumentos de trabalho, a questão dos brinquedos também, que a gente antes dividia. Eu dividia na minha sala. Uma caixa para os brinquedos de meninos e a caixa do faz-de-conta das meninas. Então o próprio educador faz a separação. Ele determina que um grupo vai brincar aqui e outro ali. A partir do GDE a gente já colocou várias caixas com tudo junto, e a criança tem a naturalidade para pegar aquilo que ela quiser no momento. Vai menina jogar bola. Vai menino brincar de panelinha, se é o que eles querem. Então não tem mais. A separação estava na minha cabeça, nas minhas atitudes. Daí mudou bastante [...] (2014).

Se a transformação em direção à igualdade, respeitando as diferenças se dará por meio do questionamento e de ações práticas, a atuação de educadores e educadoras é fundamental. Como a prática educativa é um ato político, já que implica visão de mundo, sociedade, educação, ser humano, entre outras coisas, essa prática não é neutra, porque é sempre

condicionada por uma tendência que pode ser crítica (transformadora) ou não-crítica (reprodutora). Para se posicionar, é necessário que educadoras e educadores tenham consciência da sua própria prática social e de seus/suas alunos/alunas (SAVIANI, 2000).

A metodologia é, portanto, uma opção política de professores e professoras, pois envolve necessariamente valores, crenças, atitudes, conhecimento, ética. A escola tem a possibilidade de influenciar toda a sociedade, com um processo de transformação que promova o respeito às diferenças, a partir da capacitação de professores e professoras nas temáticas de gênero, raça/etnia.

Ellsworth (apud CONTRERAS, 2002, p. 183) chama as pedagogias críticas de “mitos repressivos”, pois alimentam falsos ideais sobre a possibilidade de “construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permite a libertação de todas as opressões e dependências”. A autora afirma que o pedagogo crítico reforça as regras de um racionalismo que é opressivo em relação à classe, à raça, ao gênero, à capacitação física, à religião e à orientação sexual. A solução seria a aceitação de que todo o conhecimento é problemático e parcial, não é único, deve ser problematizado – assim sendo, pode ser opressivo para outros. Assim, a reflexão crítica a partir da aceitação da parcialidade levaria ao reconhecimento das diferenças, porque as diversas posições sociais dos sujeitos e suas experiências de vida forjam diferenças, as quais são refletidas nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos, e nas ilusões (CONTRERAS, 2002, p. 177-182).

A professora Tereza de Benguela registrou o momento em que havia apropriado desse conhecimento, que fazia parte dessa história.

[...] Eu me senti mais leve porque as coisas que foram colocadas no curso eram aquelas que eu praticamente acreditava. Só que eu tinha medo de ousar. Eu acreditava muito nas situações em que eu posso falar das características de cada criança porque ser diferente é normal. Ele precisa saber que ele é diferente nas características, mas que essa diferença faz parte da genética dele. É a história dele. Quando você começa a falar com a criança, percebe que ela não se sente mais inibida, porque você não fala de uma forma que parece mistério; você fala de uma forma natural. Você traz pra ela que aquilo faz parte da vida. É a família dela que é assim. O curso fez com que nós buscássemos várias literaturas para tocar nesse assunto. Literaturas encantadoras, coisas gostosas de ler, gostosas de ouvir. Aí você percebe que na roda ou no meio das atividades eles começam a agir de uma forma tão natural que eles falam assim: "Olha, eu tenho a pele bem chocolate". Olha a diferença de dizer "eu sou preta" de "eu tenho a pele bem chocolate!". A criança traz uma aceitação, porque, se ela não se aceitar, ela vai ter dificuldade lá na frente. A gente fala também de outras coisas, tipo relacionamento de homens, mulheres. Tem criança que fala assim: "Meu pai tem o nome tal". Você vê que é um nome feminino, que é nome de mulher.

Antes me chocava. Eu falava: “E agora? O que é que vou dizer?” Agora não. Você pega e responde: “Que bom, duas pessoas do mesmo sexo. A sua mamãe cuida de você. A outra mamãe também faz a mesma coisa.” Você vê que não tem mais o tabu de falar sobre esse assunto [...] (2014).

Compreendendo que o objeto do trabalho docente é o conjunto dos seres humanos, os quais, mesmo que pertençam a grupos e coletividades, existem como indivíduos, porque é o indivíduo que aprende, o desafio dos/das professores/as encontra-se na necessidade e na “disposição de conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais” (TARDIF, 2000, p. 16-17). Adquirir sensibilidade em relação às individualidades e diferenças a partir daí para evitar as generalizações excessivas, é uma das principais características do trabalho docente (TARDIF, 2000, p. 17).

A docente Rose Marie (2014) revela que muitas vezes as crianças apresentam resistência sobre a questão racial: “Às vezes ele já vem com aquilo da casa: ‘eu não quero brincar com a fulana.’”

Porém, a partir da intervenção das professoras, pode-se construir um novo cenário. A professora Rose Marie (2014) conta que

a gente tem um professor que é negro. Ele é assumido, com cabelo bem assim [gestos que significam grande] e as crianças acham lindo. [...]. Também o fato de conhecer a vivência das crianças desde o início aqui na escola, conhecer as famílias, valoriza. [...]. A gente tem muitas atividades, as professoras estão sempre se inserindo. Tem uma menininha que é campeã de judô em vários campeonatos nacionais. Ela era aluna nossa desde a educação infantil. Ela é aluna do professor de judô ainda. Ele acompanha ela e todo mundo tenta ajudar, porque ela tem uma situação bem humilde. Ela é o xodozinho da escola [...].

Assim, a escola pode contribuir para transformar conceitos, melhorando a qualidade de vida das pessoas, desenvolvendo uma educação com igualdade de gênero e racial. Para tanto, deve ser realizada a partir de práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas, por professoras e professores formadas/os numa perspectiva de gênero e raça, com metodologia transformadora, que oportunize a discussão dessas relações na família, na escola, no trabalho, na sociedade, que permita a reconstrução das funções sociais de homens e mulheres, respeitando a diversidade racial.

A professora Maria Quitéria explica como as mudanças na sua metodologia, no fazer pedagógico, na rotina de trabalho e da escola foram oportunizadas pelo GDE.

Você trabalha no dia a dia, no banheiro, na hora da rotina, essas coisas de gênero, identidade. Mas, no planejamento, programar alguma atividade significativa para trabalhar isso, seja com projeto, seja com sequência didática, direcionando mais o olhar para isso [...] (2014).

A docente Rose Marie completa:

A escola tem várias atividades que inserem os grupos. Tem um menininho bem negro que toca bateria, dá show aqui. Todo mundo conhece ele, gosta, valoriza, não só pela habilidade. É porque se torna parte do grupo. É uma escola muito família. Nós somos incentivadas a estar sempre estudando [...] (2014).

Consta no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP n. 003, BRASIL, 2004b) que o sucesso das políticas públicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende de condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem. Essas condições são afetivas, físicas, materiais e intelectuais. Também dependem da valorização e do apoio a alunos(as) negros(as) e não-negros(as), bem como aos(às) professores(as) (Parecer CNE/CP 003/2004b). A professora Tereza de Benguela explica que a relação entre as crianças brancas e não-brancas é trabalhada de forma muito participativa.

Essa relação nós trabalhamos muito bem com o livro da *Princesa Pantaneira* [Tina, autora]. Esse livro mostra coisas maravilhosas. Quando a gente começa a contar a história, muitas crianças relatam do tipo: "Mas a princesa é negra, ela pula, ela corre, ela sobe (em árvore)?" A gente começa a procurar trabalhar teatro com eles, onde eles escolhem quem será o príncipe e quem será a princesa. A gente percebe que eles escolhem por afinidade, por amizade, não seguem o padrão dos contos de fadas. Teve situações em que o príncipe era negro e nenhuma criança questionou. E nós trabalhamos vários contos de fadas: Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve. Quando trabalhamos esse conto [*A princesa pantaneira*], eles escolheram pelas características do personagem (forte, guerreira, fala alto). [...]. A partir desse livro, nós buscamos várias fontes. Aproveitamos para fazer vários trabalhos de pesquisa sobre indígenas. Colocamos para eles comidas típicas, receitas e sua origem (sopa paraguaia, chipa). "Que país é o Paraguai?" "E a pessoas de cabelo bem preto e liso escorrido e a pele bem moreninha, é índio?". Assim a gente dá uma aula prazerosa. Você trabalha a diferença. Você trabalha toda aquela situação, e você não se sente reprimido pra falar, pra fazer. Depois a gente conversa com as crianças e combina o que vamos fazer. Se vamos organizar uma exposição dos trabalhos, "quem quer fazer tal coisa?" Aí você vê que aquele que não tem nada a ver com índio quer fazer aquele trabalho. Aí você vê que aquele que não tem nada a ver com negro quer fazer aquela dança, como capoeira, quer tocar berimbau. Você vê que tem muita cultura nesses povos dos quais faz crescer o respeito entre eles. A partir daí há uma valorização da diversidade (2014).

A ação de educadores e educadoras é fundamental no contexto da socialização, principalmente daqueles que têm compromisso com uma educação democrática, com a

perspectiva de uma pedagogia libertária, voltada para a eliminação da opressão e das injustiças, constituindo-se em instrumento de construção da igualdade (FARIA; NOBRE, 1997).

Entendemos, como Lopes (2000), que a identidade dos seres humanos se constitui no contexto cotidiano da realidade objetiva, permeada pelas normas e pelos valores simbólicos da realidade subjetiva. Assim, a identidade feminina, como a masculina, se constrói em determinado cenário histórico, social e político. A identidade se forma no contexto dos processos sociais, os quais são determinados pela estrutura social, da qual a escola é parte importante (LOPES, 2000).

A docente Tereza de Benguela, ao fazer uma avaliação crítica de sua prática pedagógica, declarou que

[...] o curso foi uma luz porque tínhamos uns tabus, tipo assim: "Será que eu posso falar sobre isso?" Cor da pele, homossexualismo, a criança que não é homossexual mas gosta de certos brinquedos, certas brincadeiras... A gente já começa a rotular, do tipo "não pode", criando aquele mistério para a criança, sendo que é o mistério que faz com que a criança queira aprender e entender. O curso transformou o comportamento da gente, porque a gente se sentiu mais segura. Todas as vezes que nós iríamos conversar ou tratar de algum assunto em relação à cor, à pele, em relação a regiões das quais aquela criança pertence, o sotaque, o jeito de falar, o jeito de vestir, as tradições que aquela criança traz, porque faz parte da vida dela, está lá dentro da casa dela, nós não podemos chegar e falar assim: "Isso não!" Então é trabalhar com o assunto para que ela possa se sentir querida dentro daquela situação que ela foi colocada. Então, a escola está para poder abraçar a criança, para fazer com que entenda, com que ela aprenda, com que ela cresça. Aí, quando ela traz algumas informações que vem dela mesmo, o pré-conhecimento daquilo que ela já tem vivido, e se chegando aqui, a gente começa a dizer que não pode ou está errado. Ela não consegue entender, porque quem ela tem de espelho é a família. Se a família é aquilo que ela acredita como certo, como é que pode chegar na escola e vai estar tudo errado? Não é assim. O curso fez com que eu conseguisse buscar mais fontes de conhecimento e falar sobre o assunto de uma forma muito tranquila (2014).

Nessa mesma direção, André (2008) afirma que a subjetividade pode ser pensada como construção que se dá conforme as vivências das pessoas. Os processos de subjetivação permitem formas diferenciadas de subjetividade e objetividade relacionadas ao mundo psíquico e ao mundo material, o que o torna complexo e passível de busca de compreensão.

A professora Tereza de Benguela aponta as dificuldades de desconstruir valores, conceitos, bem como a necessidade do estudo e da pesquisa para cumprir essa tarefa.

Os pais colocam os filhos na escola, mas não querem que os filhos deixem de acreditar naquilo que é colocado dentro de casa. Isso faz com que se crie um certo embaraço na cabeça da criança. É muito difícil para as crianças de educação infantil e séries iniciais lidar com essa situação, quando elas chegam na escola e encontram mais barreiras, principalmente quando o professor não tem formação e não vai buscar o conhecimento. Até então o assunto não tinha tanto peso. Não precisava ser tão discutido. Eu vou falar de um assunto meio que por cima e essa criança, em casa, vai ter a orientação dos pais, os quais não estudaram para isso. Nós educadores buscamos esse conhecimento para trazer para a criança aquilo que ela possa se sentir segura no que ele está fazendo, no que ela quer (2014).

Auad e Louro constataam que “a escola é um espaço especialmente marcado pelas relações de gênero” (AUAD, 2004, f. 21), pois, quando observamos os sujeitos que circulam na escola e as relações que constroem entre si e com o próprio espaço, percebemos que tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres (AUAD, 2004; LOURO, 1997).

Nesse sentido, Louro (1997) afirma que, se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas por representações étnicas, sexuais, de gênero e de classe. A escola enquanto instituição necessária para a formação de meninos e meninas nas sociedades urbanas “é atravessada pelos gêneros” (LOURO, 1997, p. 33). Rodelini (2010) complementa essa ideia quando afirma que “a escola reproduz o mito da democracia racial na medida em que veicula a ideia de que negros e brancos possuem as mesmas possibilidades de ascensão econômica e social” (p. 113).

Louro (1997) observa que a escola pode ser considerada feminina porque é um lugar de atuação das mulheres. Em suas relações e práticas, a ação das agentes educativas guarda semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes. Por outro lado, a escola pode ser considerada masculina, uma vez que ali se lida com o conhecimento, que historicamente foi produzido por homens (LOURO, 1997).

Para Auad (2003), a escola pode ser um lugar onde as pessoas aprendem, criam e se tornam críticas, questionadoras, mas que, como parte da sociedade em que vivemos, também preserva todos os preconceitos e as discriminações presentes nos outros lugares da sociedade. Quando as crianças chegam à escola, já aprenderam muitos valores femininos e masculinos. Sabem quais são os brinquedos de meninos ou de meninas e qual deve ser o comportamento de meninos e de meninas. Dessa forma, acabam ocupando, de maneira diferente, os espaços da escola, seja no pátio, seja na sala de aula. Geralmente, as meninas, para serem consideradas

boas alunas, precisam ser mais comportadas que os meninos, o que provoca por vezes o seu silêncio e menor motivação para expressar suas ideias (AUAD, 2003).

Na opinião da professora Maria Quitéria (2014), as representações de gênero ainda seguem o padrão patriarcal, porém

[...] dá pra perceber muitas desconstruções. [...]. No começo do ano a gente não tinha ações mais direcionadas a esse quesito. A gente trabalhava com pequenas ações, no dia a dia, como distribuir uma massinha de outra cor para uma criança que você sabe que só gosta de rosa ou só gosta de azul e com histórias que trazem etnias diferentes para eles poderem ter contato com outras culturas [...].

A professora Maria Quitéria relata atividade desenvolvida em sala de aula que ilustra essa afirmação.

Passei um vídeo que falava de um menino que vivia num mundo azul e uma menina que vivia num mundo rosa e um dia eles quiseram brincar juntos, com outros brinquedos, de outras maneiras. Depois fizemos isso na sala. Um dia os meninos brincaram de casinha e as meninas jogaram bola. Elas tinham muita vontade, mas ficavam com o que estavam acostumadas, o mais cômodo, e os meninos também. Eles perceberam que todos os brinquedos podem ser usados por meninos e meninas. Algumas rodinhas foram dissipadas e puderam brincar mais juntos [...] (2014).

A identidade racial, assim como os outros processos identitários, é construída gradativamente, envolvendo as relações estabelecidas no grupo social, do mais íntimo até a socialização nos demais espaços sociais. Entretanto, no momento em que a criança negra ingressa na escola, ela se depara com a ausência de professores negros e de professoras negras, com uma cultura baseada em padrões brancos, com referências brancas, com estereótipos mais acentuados e mais cruéis (GOMES, 2010).

Elena Belotti (1973, apud Auad, 2003) escreveu *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher*, obra na qual a autora mostra como o modelo de “boa menina” pode transformar as mulheres que o seguem em pessoas inferiorizadas na sociedade, com menos oportunidades de expressão, criatividade, liberdade, sucesso no mundo do trabalho (AUAD, 2003).

A escola e a sociedade cobram de meninos e meninas o cumprimento do masculino e do feminino impostos para cada sexo. Dessa forma, meninos e meninas acabam ocupando de maneira diferente os espaços da escola, não tendo as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Esses valores impedem que as pessoas vivam de modo mais livre, sem preconceitos e mais felizes. Por isso, Auad (2003) propõe uma escola na qual “as tarefas e as

brincadeiras promoveriam imagens de homens e de mulheres diferentes daquelas já conhecidas”, que poderia ter como resultado efetivo “a eliminação da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre mulheres e homens” (AUAD, 2003, p. 95).

Rodelini (2010) aponta para a necessidade de uma educação para as relações raciais em que a escola deve oportunizar o questionamento e a reflexão, para que os(as) alunos(as) elaborem suas próprias conclusões. É preciso compartilhar uma visão de escola “[...] como ambiente que pode ser de felicidade, satisfação, amor, diálogo, aprendizagem, troca mútua de experiências de convivência harmoniosa de diferentes etnias e culturas” (RODELINI, 2010, p. 114).

A escola onde realizamos as entrevistas, segundo a professora Rose Marie,

[...] é muito pequena. Tem em torno de 600 alunos. A criança entra aqui a partir da educação infantil. As salas que abrem são só para educação infantil. Então ele² passa a vida escolar toda aqui. A gente aprende a gostar muito das turmas e conhecê-los um por um. Tanto que o quinto ano conhece os alunos da educação infantil. A gente não tem essa dificuldade (2014).

No Brasil, em linhas gerais, para setores específicos da sociedade, o debate sobre as más condições de vida de grande parte da população desconsidera o componente étnico. De acordo com Silvério, em suas considerações críticas sobre essa postura,

a desigualdade entre ricos e pobres seria a principal fonte de preconceitos e atritos e o grande fator de atraso da sociedade brasileira. E é inconsciente. A desigualdade entre brancos e negros, decorrente da escravidão, seria a principal fonte de geração e manutenção de hierarquias sociais vinculadas ao pertencimento racial (2002, p. 222).

Embora aponte a desigualdade entre negros e brancos como “[...] muito forte”, Comparato a considera “[...] abaixo da desigualdade entre ricos e pobres” (1998, p. 54). Ao contrário, Silvério faz uma análise mais abrangente e multidimensional sobre os desequilíbrios socioeconômicos no Brasil.

Creio que as desigualdades são um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural. Além disso, a multiplicidade de fatores na explicação das desigualdades tem a vantagem de mostrar tanto a multicausalidade dos elementos explicativos da vida social quanto o aspecto dinâmico e relacional das relações sociais (2002, p. 222).

O desprezo pelo trabalho físico e o preconceito contra pobres contrastam com o prestígio intelectual dos brancos (SILVÉRIO, 2002). Segundo Catanante (2010), “[...] em

² Ele/ela: aluno/aluna.

1999 os negros representavam 45% da população brasileira, [correspondendo, entretanto,] a 64 % da população pobre e 69 % da população indigente" (p. 52).

O resultado do Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2010a) mostra que, apesar de já ser predominante no Brasil, a população negra ainda sofre com a desigualdade racial. Em comparação com o Censo realizado em 2000, o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas) em 2010. A proporção de negros também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Esse resultado também aponta que a população que se autodeclarava branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros).

O Censo Demográfico de 2010 também apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4% pardos. O último Censo também traz um dado já conhecido: os brancos continuam recebendo salários mais altos e estudando mais que os negros (pretos e pardos) (BRASIL, 2010a).

Levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) sobre pobreza, distribuição e desigualdade de renda no Brasil revela: mesmo que a população negra tenha experimentado aumento relativo da renda média *per capita* superior ao da população branca, a desigualdade permanece expressiva, pois se parte de patamares muito diferentes. Em 1995, negros recebiam 45% da renda dos brancos, sendo que as mulheres negras ganhavam apenas 18% em relação aos homens brancos. Em 2009, negros recebiam 55% da renda dos brancos, porém as mulheres negras continuam isoladas na base da hierarquia social, pois percebem 30,5% em relação ao rendimento dos homens brancos (BRASIL, 2011). Fica evidente que entre todos os brasileiros são as mulheres negras que recebem os menores salários ou que constituem as famílias mais pobres, resultado de um sistema que articula os elementos raça/etnia, gênero e classe social.

4 A TRANSFORMAÇÃO

A escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constroem, caracterizando-se como um dos lugares mais importantes para se educar visando ao respeito à diferença. Historicamente, tanto a formação acadêmica quanto a formação de educadores(as) em exercício não têm respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. Todos(as) que atuam na educação são responsáveis por formar cidadãs e cidadãos conscientes (BRASIL, 2005).

O modelo que nos apresentam é de um mundo formado por homens e dirigido por eles. A mulher é apresentada como um apêndice, coadjuvante na construção da sociedade. Por isso, a escola deve estar preparada para apresentar uma reflexão que possibilite a alunos e alunas compreender as implicações éticas e políticas de diferentes posições e construir sua própria opinião nesse debate (BRASIL, 2005).

A docente Maria Quitéria (2014) lembra que

[...] a escola não é só o pedagógico. Tem outros funcionários, outras pessoas. Tem pais. Tem mães. É um conjunto. Enquanto não ampliar isso (os temas gênero, raça/etnia) para o conjunto inteiro e ficar só na sala de aula, isso não vai ser tão transformador. Tem que ser algo que abranja todos os funcionários. Senão eu trabalho aqui em sala e você chega lá fora... E o funcionário acaba com tudo aquilo que você trabalhou [...].

Auad (1998) destaca que formar professoras ou tentar conhecer as experiências escolares, em qualquer um dos graus, sem considerar gênero, representa não valorizar a importante faceta que constitui a realidade. Porém, confrontar a desigualdade não é tarefa fácil. Quando colocamos à prova as questões pessoais, atitudes, expectativas e comportamento, pode vir à tona a necessidade de mudanças. Os(as) educadores(as) podem precisar de subsídios para que confrontem seus próprios sexismos/racismos e entendam como realizar a prática pedagógica com oportunidades iguais para meninos e meninas (AUAD, 1998).

A professora Maria Quitéria (2014) dá um exemplo de dificuldade enfrentada em sua escola.

Um aluno meu veio brincar com carrinho de boneca de cor rosa. Ele colocou uma caixa e uns bichinhos dentro do carrinho e estava passeando com o “filho dele”. A funcionária (da limpeza, que sempre fica na educação infantil) da escola veio correndo e gritando: “Professora, isso não pode!” Como ela tem intimidade com algumas crianças, ela foi lá e disse que ele “não pode” porque o carrinho é DE ME-NI-NA [fala pausada da professora]. “Vai pegar um carrinho de menino pra você brincar. Vai lá brincar com os

meninos. Eu tive que chegar nela e falar que não é porque ele está brincando com o carrinho que ele vai ser uma menina. Tem que desconstruir isso na cabeça das pessoas.

Nesse sentido, Faria e Nobre (1997) acrescentam que a ação de educadoras e educadores livres de preconceitos nos espaços educacionais traduz-se em atitudes e atividades que estimulam, em meninos e meninas, as mais variadas formas de desenvolvimento, para que aprendam a respeitar a si mesmos, aos outros, a dividir tarefas, responsabilidades e que sua ação seja intencionalmente transformadora.

Assim, a educação com igualdade de gênero vem cumprir esse papel. É aquela que busca promover a equidade entre homens e mulheres, proporcionando igualmente oportunidades de exploração de seus potenciais, respeitando a liberdade de pensamento e de consciência. É uma proposta de implementar novas ideias e valores que não reforcem a concepção de um mundo masculino superior ao feminino, que não limitem a capacidade e a autonomia das mulheres (CUNHA, [s.d.]).

Nessa perspectiva, Auad (2006) propõe a coeducação como modo de gerenciar relações de gênero na escola, que permita questionar e reconstruir sobre o feminino e sobre o masculino. Coeducação é um conceito definido pela autora como política educacional que prevê um conjunto de medidas e ações a ser implantadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nas atividades em sala de aula, nos jogos e nas brincadeiras. O resultado disso poderá ser a eliminação da discriminação contra as mulheres e das desigualdades entre as mulheres e os homens (AUAD, 2006).

Dessa forma, para realizar uma educação com igualdade de gênero, na perspectiva da coeducação, seriam necessárias algumas transformações, na legislação, no sistema educativo, nas unidades escolares, nos currículos, nos livros didáticos, na capacitação e formação profissional, na interação entre professoras(es) e alunas(os) e na paridade do professorado. Essas transformações poderiam, por exemplo, criar condições para contemplar o ideal coeducativo nas faculdades de Pedagogia e nos cursos de Formação, viabilizar a eliminação de qualquer segregação nas escolas, ou ainda questionar, redefinir os conhecimentos e valores inscritos nos currículos escolares oficiais, refletir sobre as imagens de mulheres e homens, meninas e meninos veiculadas nos livros didáticos (AUAD, 2006).

A docente Maria Quitéria (2014) concorda que, se as outras pessoas que trabalham na escola tivessem uma formação com esses temas, faria diferença “porque assim todo o

conjunto estaria pensando da mesma forma. Eu acho que seria válido. Mesmo que fossem apenas palestras para falar desses temas, já desconstruiria muitas coisas”.

Dados do Ipea mostram a desvantagem da população negra em relação à educação. Em 1996, 82,3% dos negros estavam matriculados em etapas do ensino fundamental adequadas à sua idade e apenas 13,4% no ensino médio. Em 2006 essa porcentagem cresceu, estando 94,2% no ensino fundamental e 37,4% no ensino médio. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem em média 2,3 anos de estudo a mais que um jovem negro da mesma idade, o que é recorrente há várias gerações (CATANANTE, 2010).

Pesquisa realizada pelo Ipea indica avanços graduais nos números da educação no país. Contudo, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades na educação, principalmente da população negra, dos nordestinos e da população rural. Revela-se que a taxa de desocupação dos homens passou de cerca de 5% em 1995 para aproximadamente 6% em 2009, enquanto que, para as mulheres, o resultado variou de cerca de 7% para 11%. A menor taxa de desemprego corresponde à dos homens brancos (5%) e a maior remete às mulheres negras (12%). Enquanto em 2009 os homens brancos possuíam o maior índice de formalização (43% com carteira assinada), as mulheres negras apresentavam o pior (25% com carteira assinada) (BRASIL, 2011).

O quadro a seguir demonstra os dados do levantamento referido acima, sobre a média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça.

Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça - Brasil (BRASIL, 2011, p. 20)

Sexo/cor/raça/período	1999	2009
Mulher negra	5,6	7,8
Mulher branca	8,0	9,7
Homem negro	4,7	6,8
Homem branco	7,1	8,8

Fonte dos dados: Ipea.

Embora nesse período se identifiquem avanços graduais na educação, mantêm-se as desigualdades históricas que limitam o acesso e a progressão da população negra.

Corroborando com esses dados, os indicadores sociais elaborados a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE) e do Ministério da Saúde atestam que,

com relação à renda, a da população negra tem crescido a taxas superiores à da população branca: entre 2004 e 2011, estima-se que a primeira cresceu 44,5% em termos reais, ao passo que a segunda, 26,2%. Em específico sobre redução da extrema pobreza, em 2004, esta alcançava cerca de 9,5 milhões de negros, mas, em 2011, esse número recuou para cerca de 5,6 milhões, resultando em redução pela metade na diferença entre o percentual da população negra e o da população branca nessa situação.

No mercado de trabalho, o diferencial entre o rendimento médio mensal entre negros e não-negros apresentou queda entre 2004 e 2011, mas ainda persiste. Registram-se outros avanços, como o maior acesso ao mercado formal de trabalho pela população negra, que subiu de 38,8%, em 2004, para 50,3%, em 2011, elevação superior à verificada para a população brasileira como um todo.

No campo da educação, a taxa de analfabetismo para a população negra passou de 16,3% para 11,8%, entre 2004 e 2011, com redução de 27,8% no diferencial entre brancos e negros. A média de anos de estudo entre a população negra passou de 5,8 para 6,9, ao passo que de 7,7 para 8,5 entre os brancos, uma redução de 11,3% no diferencial entre os dois grupos, que ainda persiste. Ao se analisar a participação da população negra na educação superior, entre 2004 e 2011, verifica-se que a taxa bruta de matrícula para essa população aumentou de 10,3% para 19,5% (BRASIL, 2013, p. 21).

Essa macroleitura da realidade brasileira tem em Gramsci (1991) um importante fundamento para reflexão. O filósofo marxista italiano afirma que todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo necessita não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos e trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares, criando elites intelectuais de um novo tipo, que surjam da massa e que permaneçam em contato com ela para tornar-se seus sustentáculos e assim modificando o panorama ideológico de uma época (GRAMSCI, 1991).

A docente Rose Marie (2014) entende que uma educação que respeite a diversidade de gênero e raça/etnia pode ser um mecanismo de transformação “social, cultural, religiosa, porque existem ainda alguns padrões religiosos, familiares, que não aceitam que na escola a gente chame pra conversar”.

Se considerarmos que a desigualdade racial está relacionada ao contexto econômico, político e cultural, a educação seria “[...] o remédio prioritário para reverter o quadro de desigualdade social no Brasil” (SILVÉRIO, 2002, p. 222).

Nesse sentido, Catanante afirma que

é preciso que as instituições de ensino adotem projetos pedagógicos que tenham por princípio uma pedagogia que dialogue com as diferenças presentes na sociedade e construam metodologias de ensino capazes de levar com que o educando, branco, negro e indígena, se respeite e mude de comportamento, em favor de uma sociedade mais justa e humana, na qual todos tenham os mesmos direitos, sem nenhuma distinção de raça ou cor (2010, p. 77).

É preciso uma escola que reconheça e valorize a diversidade que há na sociedade, com aprofundamento teórico e por meio de práticas que possibilitem iguais oportunidades para todos(as), desconstruindo e reconstruindo valores.

É possível construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade, se a escola estiver cada vez mais ciente da razão de sua existência: atender a sociedade na qual está inserida. E a partir daí “[...] pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação” (GOMES, 2005, p. 147).

A professora Maria Quitéria (2014) acredita que o resultado mais significativo da educação com respeito a gênero, raça e etnia na construção de relações não-violentas entre homens, mulheres, negros, brancos e indígenas está na formação do caráter dos/das alunos/as: “[...] algo de respeito ao outro, mesmo que você não concorde com a opinião. Que aprenda a respeitar o outro e assim o outro vai te respeitar. Daí pode acontecer a mudança, para não ocorrer desavenças ou até chacotas, *bullying* [...]”.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-cultural, é necessário que educadores e educadoras compreendam que o processo educacional tem dimensões constituintes da formação humana, como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

A docente Tereza de Benguela (2014) concorda que uma educação que respeite a diversidade de gênero e raça/etnia pode ser mecanismo de transformação social.

Só através desse tipo de respeito, desse tipo de conhecimento que a gente vai conseguir transformar. Tanto é que a gente percebe que existe muito tabu ainda porque as pessoas não têm conhecimento, não procuraram saber e também existem pessoas de má-fé, que têm conhecimento mas usam esse conhecimento para fazer com que as pessoas não cresçam. Aquelas pessoas que usam o conhecimento para colocar coisas na cabeça das pessoas, como assuntos de religião. Tem algumas religiões que batem de frente com as formas de "adorar" das outras etnias, mesmo sabendo que isso é uma tradição, que isso vem lá da cultura deles e eles transformam isso em coisas ruins. É onde fica a falta de crescimento, porque daí aquela pessoa é impedida de crescer. Ela pensa que ela é errada, se isola, não quer fazer parte daquela sociedade. Para haver transformação social a sociedade tem que

estar com a cabeça mais aberta, tem que buscar, senão não vai se transformar nunca. Eu tenho 25 alunos, são 25 famílias, ali eu planto uma sementinha. Seria bom poder levar esse curso para toda a escola [...].

Tendo como referência Gramsci, a análise de Monasta (2010, p. 34) aponta que a educação escolar e a universitária são relevantes enquanto “[...] estratégia da educação orientada para o pensamento crítico. Trata-se, porém, de inovar os métodos, os conteúdos e a organização do estudo com base [...]” na prática, no trabalho e na história, mas principalmente realizar um debate aberto sobre os objetivos da educação e sobre seus valores implícitos à ação educativa em determinada sociedade. E mais: quando o mestre toma “[...] consciência [da] hegemonia política como processo educativo para o bem ou para o mal, [tem aí] o ponto de partida de um novo profissionalismo [...]” (MONASTA, 2010, p. 34) para si e para os educadores.

A docente Maria Quitéria acredita que os/as educadores/as precisam ter em mente “que é importante falar esses temas na própria aula deles ou no dia a dia, porque, se deixar por si só, as crianças não vão internalizar aquilo. Ela [a criança] vem com algo construído que nem sempre é o correto. É o papel da escola mesmo” (2014).

Educar para as relações étnico-raciais pode possibilitar a compreensão dos processos socioculturais a partir de vivências com os/as estudantes, o que facilitaria a formulação de estratégias de abordagem para promover as discussões étnico-raciais na educação escolar, com gestos agregadores para e com os alunos (SILVA, 2013).

Promover uma educação que reverta as manifestações racistas e discriminatórias é um desafio cotidiano. Para tal, são necessárias atividades didático pedagógicas diversas, bem como é preciso que haja debates sobre temas relevantes como preconceitos, ações afirmativas na universidade, ética, dignidade humana, diferenças e desigualdades. Essas atividades possibilitariam aos discentes conhecerem e refletirem sobre referenciais mais humanizados de vida (SILVA, 2013).

A professora Rose Marie exemplifica esse desafio:

Sobre a participação das crianças na festa junina, atividade extraclasse de valorização cultural, tem pais que não permitem que as crianças participem por questões religiosas, também no carnaval. A coordenação e a professora tentam falar. De cada dez pais que não vão participar desse tipo de dança, dois, três a gente consegue modificar a mentalidade, o que é um ganho significativo. Porque não é fácil quebrar o estilo de um adulto (2014).

É necessário oportunizar a sensibilização das pessoas por meio do incentivo à realização de trabalhos sobre relações raciais, assumindo orientações de trabalhos. Além disso, promover o levantamento de informações históricas, literárias, locais, nacionais e internacionais, organizar eventos, oficinas, mesas de debate, empenhar-se para que os estudos das relações étnico-raciais ultrapassem os espaços institucionais (SILVA, 2013).

E ainda buscar

[...] apoio em Grupos do Movimento Negro e [participar] de atividades articuladas com ONGs e órgãos públicos [...]; [participar de] grupos que investigam as relações étnico-raciais. [...]. [É] importante que os estudantes [da graduação] participem de atividade acadêmica de diferente natureza, comuniquem-se oralmente com fluência, escrevam textos sobre seus estudos e experiências nas práticas pedagógicas escolares, desenvolvam capacidades de observação, reflexão, diálogo e escrita [...] para superar processos [...] excludentes que se encontram inclusive na educação pública (SILVA, 2013, f. 141).

Além de uma ação acadêmica, “[...] publicar [livros], materiais didáticos [seria] um gesto de combate ao racismo e outras formas de discriminação” (SILVA, 2013, f. 142).

Nilma Lino Gomes (2010) destaca que esse desafio passa pela construção de novas posturas, práticas pedagógicas e sociais: uma inquietude epistemológica e política; o inconformismo diante das desigualdades; e a aposta nos processos de emancipação social. Seria a radicalização da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, que, acrescida da questão racial, levaria à construção da Pedagogia da Diversidade. A autora cita Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, cujo entendimento levaria à compreensão da educação como humanização, como problema social e também pedagógico (GOMES, 2010, p. 109).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos uma pesquisa sobre formação de professores e professoras nas perspectivas de gênero e raça/etnia, visando analisar seus possíveis impactos na comunidade escolar. Investigamos se houve transformação nas concepções que as professoras tinham sobre gênero, raça e etnia antes da capacitação, bem como registramos as transformações no fazer pedagógico cotidiano. Além disso, verificamos se houve transformação nas relações de gênero e étnico-raciais na rotina da escola e das professoras.

Por meio da história, retomamos a construção das relações de gênero e étnico-raciais, nas perspectivas do patriarcado e do escravismo, resultando nas atuais relações machistas e racistas. Buscamos as raízes dessas desigualdades e seus processos de reprodução para verificar o papel de professores e professoras, da escola e da educação nesse processo e percebemos quão interligadas estão essas questões e também em que pontos precisamos agir para criar condições no sentido de que a transformação aconteça.

Para Marx e Engels (1991), o que caracteriza os seres humanos como tais é a produção dos meios de existência. A garantia da permanência da espécie e das relações estabelecidas acontece por reprodução desses meios. Nesse processo, as ideias são valores que os seres humanos criam segundo suas condições materiais de existência. A produção dos seres humanos não pode ser analisada separadamente das condições sociais e históricas nas quais as ideias surgem, pois são valores criados com o fim específico de manter o *status* da propriedade privada e dos donos dos meios de produção. A maneira como os seres humanos produzem seus meios de existência representa um modo determinado da atividade desses indivíduos e a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são e depende das condições de produção (MARX, ENGELS, 1991).

Portanto é necessário que se analise o sujeito em relação, contextualizando-o na sociedade em que vive para que se possa compreendê-lo como indivíduo particularizado. Os seres humanos estabelecem relações de produção convenientes com o nível de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais na produção da existência. O agrupamento dessas relações permitirá os arranjos econômicos de uma sociedade. Como são as relações que definem o sujeito. É fundamental pensar as relações.

Concordamos com Silvério, quando afirma que vivemos a transição na qual o aspecto monocultural construído e cristalizado pelas elites está se transformando “[...] de uma sociedade que se representava homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do

ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos)” (SILVÉRIO, 2005, apud SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 894).

O momento histórico descrito no parágrafo anterior evidencia indícios de que a sociedade capitalista, racista e sexista está em seu limite, porque suas relações entraram em colapso, o que possibilita o surgimento de uma nova sociedade. E a escola enquanto política pública pode apaziguar o caos social, construindo, reproduzindo novos valores e relações com base na tolerância, na valorização das diferenças, incentivando o pensamento crítico, o que seria transformador.

Nesse sentido Saviani (2012) afirma que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado e que é seu papel dar acesso ao conhecimento acumulado. Além disso, esse autor afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. O objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012).

Percebemos uma escola que cria e reproduz estereótipos, que não gera espaços e oportunidades iguais para alunos e alunas, brancos e não-brancos, que resulta de uma cultura colonialista patriarcal e racista. Professores e professoras são formados em instituições com a mesma base política e filosófica de toda a sociedade. Portanto, não podemos esperar que realizem uma educação que questione as bases desse sistema sem uma política de educação que possibilite o pensamento crítico e a construção de novos conceitos a partir de novos valores. Formando docentes com novo perfil, poderemos pensar em transformação social.

Para que a escola possa caminhar nessa direção é necessário que professores e professoras “[...] compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (GOMES, 2005, p. 147). Trabalhar com essas dimensões significa ir além dos “[...] conteúdos escolares ou temas transversais” (GOMES, 2005, p. 147). Significa “[...] ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar” (GOMES, 2005, p.147).

Proporcionando o questionamento de ações e práticas podem-se construir novos referenciais. Uma escola com profissionais formados/as em um processo reflexivo terá condições de incentivar toda a sociedade a estabelecer novas relações e a partir das quais construir o futuro desejado. Uma prática profissional transformadora com profissionais conscientes da sua ação social, partindo da aceitação da parcialidade que leva ao reconhecimento das diferenças, trará novos processos sociais e novas vivências, novas identidades e novas subjetividades.

Assim, a escola pode cumprir a função de transformar conceitos, melhorar a qualidade das relações, por meio de uma educação com igualdade de gênero e com enfoque étnico-racial.

Para que a escola esteja preparada para fazer uma reflexão que possibilite a alunos/as compreender as implicações éticas e políticas das diferentes posições sobre as relações de gênero, raça/etnia e construir sua própria opinião, educadores e educadoras necessitam de subsídios para realizar a prática pedagógica com oportunidades iguais. Dessa forma terão condições de trabalhar uma educação que busque promover a igualdade entre homens e mulheres, brancos e não-brancos, proporcionando igualmente oportunidades de exploração de seus potenciais, respeitando a liberdade de pensamento e de consciência. Isso significa criar novos grupos de pensadores/as, pautados no reconhecimento e na valorização da diversidade.

Se imaginamos construir esse futuro a partir do presente, devemos pensar a escola intimamente ligada ao processo de formação de professores (FREITAS, 2002, p. 139 e 140). Uma escola que saiba valorizar o respeito à diversidade depende da formação de professores/as e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1992, p. 17).

Educadores e educadoras conscientes da sua própria prática social e de seus/suas alunos/as conseguem se posicionar, conseguem refletir criticamente a partir da aceitação da parcialidade. Reconhecer as diferenças é perceber que as diversas posições sociais dos sujeitos e suas experiências de vida forjam diferenças, as quais são refletidas nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos e ilusões (CONTRERAS, 2002, p. 177-182).

Como uma das principais características do trabalho docente é adquirir sensibilidade em relação às individualidades e diferenças visando a evitar as generalizações excessivas, o desafio dos/das professores/as passa necessariamente pela proposição de “[...] conhecer e [...]

compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais” (TARDIF, 2000, p. 16-17).

Uma escola com professores e professoras formados/as nas perspectivas de gênero e raça é capaz de transformar conceitos, ou seja, melhorar a qualidade de vida das pessoas, realizando educação com igualdade de gênero e racial, a qual oportunizará a discussão dessas relações na família, na escola, no trabalho, na sociedade. Dessa forma, a escola pode contribuir para a reconstrução das funções sociais de homens e mulheres, respeitando as diversidades de gênero e raça.

Projeto de Capacitação em Gênero e Raça/etnia para profissionais da educação infantil

Apresentação

O Regulamento do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, prevê a produção de proposta de intervenção técnica ou de desenvolvimento de processos que apontem para inovação pedagógica.

Apresentamos a seguir uma proposta de intervenção que agrega as considerações decorrentes da pesquisa e que acrescenta a participação de todas as pessoas que trabalham na escola. É um projeto que se referencia na importância do protagonismo da coletividade na construção de novos valores. Sugerimos a realização de um processo de transformação, iniciando na escola e nas famílias.

Justificativa

Acreditamos que, para uma educação com igualdade de gênero e raça/etnia tornar-se política permanente, é necessário que todas as pessoas que fazem parte do processo sejam capacitadas, se apropriem desses conceitos, criando novas práticas na rotina escolar.

Chamaremos aqui de profissionais da educação infantil todas as pessoas que trabalham na unidade escolar. Não são apenas as que planejam as atividades pedagógicas, cuidam ou educam, mas também as que preparam as refeições, as que cuidam do pátio, da administração, as que atendem as famílias. Todas essas pessoas têm contato com as crianças. As atitudes desses/dessas profissionais da educação refletem no contexto escolar. Para uma ação transformadora é necessário que todos utilizem a mesma linguagem (a linguagem inclusiva),

se apropriem dos mesmos conceitos, utilizem os mesmos valores. Não como forma de padronizar, mas como princípios para a valorização da diversidade e promoção da equidade.

Objetivo geral

Capacitar profissionais em educação na temática de gênero e educação não-sexista.

Objetivos específicos

- Oferecer subsídio teórico para o estudo das relações de gênero e étnico-raciais.
- Discutir o papel da mulher nas diversas sociedades no decorrer da História.
- Estudar as origens e diversas formas do racismo.
- Promover a reflexão a respeito das relações de gênero e étnico-raciais na família, na sociedade, no mercado de trabalho.
- Identificar as consequências das relações de gênero e étnico-raciais desiguais.
- Promover a reflexão a respeito das relações de gênero, étnico-raciais e a distribuição do poder.
- Discutir sobre o papel da escola na construção de relações de gênero e étnico-raciais igualitárias.
- Oferecer subsídios para desenvolver projeto específico na escola.

Metodologia

Compreendemos que a capacitação deve ser oferecida e incentivada para todos(as) os (as) profissionais que trabalham na unidade escolar, que lidam de alguma forma com a educação infantil. É importante que aconteça na própria unidade escolar, em horário de trabalho. Para isso, o respectivo órgão gestor deverá prever recurso para subsidiar profissionais substitutos/as para esses momentos, enquanto ocorrer o processo de capacitação.

Quanto aos conteúdos, acreditamos que o material elaborado para o GDE possui a qualidade necessária para o processo, porém, acrescentamos a utilização de oficinas para socializar práticas bem-sucedidas na discussão sobre os temas propostos. Essa dinâmica permitirá que as pessoas participantes se apropriem dos conceitos e valores apresentados em condições de integrá-los ao cotidiano escolar.

Também compreendemos que deverão ser formadas turmas mistas, com professores(as) dos diversos níveis da educação infantil e os demais profissionais que trabalham na escola, com vinte a 25 pessoas, usando metodologias participativas para proporcionar o compartilhamento de vivências de todas as pessoas.

Como o processo de capacitação acontecerá em módulos, ao final de cada um serão determinadas tarefas para todas as pessoas, consistindo em atividades a desenvolver na rotina escolar, as quais ocorrerão em todos os setores (administrativo, alimentação, limpeza, organização, pedagógico etc.), relatadas e avaliadas no encontro seguinte.

Durante o processo serão elaborados materiais que poderão ser utilizados em sala de aula, como livros de histórias infantis, gibis, bonecas de pano.

Conteúdos

Relações de gênero

- Conceito de gênero.
- Gênero e outras formas de classificação social.
- O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola.
- Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero.
- Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.
- Discriminação de gênero em contexto de desigualdade social e étnico-racial.
- As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais.
- Violência de gênero.
- Lei Maria da Penha.
- O debate em torno do aborto.
- Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade;
- A disciplina e o rendimento na sala de aula.
- O uso da fala e as interações com a professora e com o professor.
- Os jogos e as brincadeiras no pátio.

Relações étnico-raciais

- Etnocentrismo, racismo e preconceito.
- Ideologias do Estado nacional.
- O reconhecimento da diversidade étnico-racial.

- Raça, gênero e desigualdades.
- As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil.
- Estereótipos, preconceito e discriminação racial.
- “Escola sem cor”, num país de diferentes raças e etnias.
- Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar.
- Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial.
- As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

Recursos

- Equipamento de multimídia completo (laptop, projetor de slides, DVD).
- Brinquedos diversos (bonecas, bolas, carrinhos, jogos).
- Utensílios domésticos (vassouras, panelas etc).
- Tecido, estopa, linha e agulha.
- Quadro de giz ou similar.
- Textos.
- Livros de histórias infantis.
- Gibis.
- Papel manilha.
- Papel *contact*.
- Pincel atômico de várias cores.
- Fita adesiva.
- Revistas.
- Tesoura.
- Cola.

Programação

A programação será elaborada em conjunto com a direção e a coordenação da escola, de forma que atenda às necessidades do calendário escolar e da demanda temática.

Avaliação

O objetivo da avaliação é verificar se houve aproveitamento dos conteúdos trabalhados e propor ajustes para o seu melhoramento. Será realizada no início de cada

encontro, a partir do relato das práticas executadas, de forma coletiva, iniciando pela protagonista e depois pelo grupo, com intervenção da facilitadora.

Ao final será elaborado relatório com todas as atividades, que poderá ser utilizado por outros/outras profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Traduzido por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- ANDRÉ, Maria da Consolação. *O ser negro*: a construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: LGE, 2008.
- AUAD, Daniela. *Formação de professoras*: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero. São Paulo:USP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.
- _____. *Feminismo*: que história é essa?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Relações de gênero nas práticas escolares*: da escola mista ao ideal de co-educação. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- _____. *Educar meninas e meninos*: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano CXL, n. 8, p.1, 10 jan. 2003. Seção 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>>. Acesso em: 18 jul. 2014.
- _____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". In: *Legislação*: leis ordinárias. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 19 jul. 2014.
- _____. Maria Quitéria. *Portal Brasil*, 5 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2012/04/maria-quiteria>>. Acesso em: 16 out.2014.
- _____. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. Museu Histórico Nacional. *Exposições permanentes*: portuguesas no mundo - 1415 a 1822. Rio de Janeiro: MinC-Ibram, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-e-330l.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVII, n. 239, p. 34-37, 15 dez. 2010b. Seção 1. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=232>>;

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=35&totalArquivos=232>>;

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=36&totalArquivos=232>>;

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=37&totalArquivos=232>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico. Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Articulação Social. **Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: agendas transversais - monitoramento participativo: ano-base 2012**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI, 2013. v. 1- Sumário Executivo. Disponível em:

<<http://www.justica.gov.br/Acesso/acoes-e-programas/arquivos-anexos/relatorio-agendas-transversais-v-i-1.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004a. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

_____. Parecer CNE/CP n. 003/2004, 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 7 fev. 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2005.

_____. Resolução n. 1, de 31 de janeiro de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLIII, n. 24, p. 9, 2 fev. 2006. Seção 1. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/02/2006&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=40>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: **Diário Oficial**, Brasília, ano CXXXVI, n. 71, p. 31-32, 15 abr. 1998. Seção 1. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/1998&jornal=1&pagina=47&totalArquivos=100>>;

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/1998&jornal=1&pagina=48&totalArquivos=100>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4.ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_e_d4.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 25 de Julho é Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. **Seppir**, Brasília, 25 jul. 2014. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2014/07/25-de-julho-e-dia-nacional-de-tereza-de-benguela-e-da-mulher-negra>. Acesso em: 16 out.2014.

_____. - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC), Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (Seppir/PR); BRITISH COUNCIL; CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (CLAM/IMS/UERJ). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgaos-essenciais/secretaria-de-politica-para-mulheres/genero-e-diversidade-na-escola-formacao-de-professoras-es-em-genero-sexualidade-orientacao-sexual-e-relacoes-etnico-raciais/download>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção, tradução e posfácio: Paulo Cesar Souza. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. Educação para a igualdade racial no contexto de Mato Grosso do Sul. In: CATANANTE, Bartolina Ramalho; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves, (organizadoras). **Educar para as relações etnicorraciais**: um desafio aos educadores. Dourados: UEMS, 2010. p. 51-80.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves (organizadoras). **Educar para as relações etnicorraciais**: um desafio aos educadores. Dourados: UEMS, 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p.47-57, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/716/732>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professoras**. Traduzido por Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Elaine Barros. Educação não sexista. **Artigos e Textos**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.conem.go.gov.br/index4.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/563/562>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

DIALLO, Cintia Santos. Origem da escravidão racial. In: DIALLO, Cintia Santos; SILVA, Dina Maria da (organizadoras). *História da África: múltiplas aprendizagens*. Dourados: UEMS, 2010. p. 11-18.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, jul. 2007. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2015.

DUARTE, Vania Lucia Baptista; RODRIGUES, Marlon Leal; SILVA, Lúcio Martins da. A presença do movimento negro em Mato Grosso do Sul. In: RODRIGUES, Marlon Leal; SOUZA, Antonio Carlos Santana de (orgs.). *Linguagem e questões afrodescendentes*. Campo Grande: UEMS, 2010. p. 85-104.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. *Gênero e desigualdade*. São Paulo: SOF, 1997. (Coleção Cadernos Sempre Viva. Série Gênero, Políticas Públicas e Cidadania, 1).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 1º set. 2013.

FROSSARD, Heloisa (organizadora.). Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Instrumentos internacionais de direitos das mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. (Série Documentos). Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2006/inst-int.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Cultura e sociedade no Brasil Colônia*. São Paulo: Atual, 2001. (Discutindo a História do Brasil).

GOMES, Ana Maria. Movimento social de mulheres em Mato Grosso do Sul. *Revista Científica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, v. 2, n.2, p. 47-54, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____ (organizadora). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Campinas, (6-7), p.67-82, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51071>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan (ed.). *História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Traduzido por David Yann Chaigne,

Luana Antunes Costa, João Bortolanza, Fábio Lucas Pierini, Márcio Prado, Bárbara Muniz Vieira (glossário). Brasília: Unesco, 2010. p. 91-134. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015108.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

LOPES, Zaira de Andrade. *Meninas para um lado, meninos para outro*: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande: UFMS, 2000.

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

_____. Teoria *queer* - uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2º sem. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/S0104-026X2001000200012/8865>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

MALOWIST, M. A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África. In: OGOT, Bethwell Allan (ed.). *História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Traduzido por David Yann Chaigne, Luana Antunes Costa, João Bortolanza, Fábio Lucas Pierini, Márcio Prado, Bárbara Muniz Vieira (glossário). Brasília: Unesco, 2010. p. 1-26. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015108.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (I – Feuerbach). Traduzido por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres. *Programa de Prevenção e Combate à Violência contra a Mulher*. Campo Grande: Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 1999.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Traduzido e organizado por Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Povo negro - 300 anos. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez.-fev. 1995-1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

MURARO, Rose Marie. Breve introdução histórica. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. *O martelo das feitiçeras*. Traduzido por Paulo Fróes. 20.ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2009. p. 5-17. Disponível em: <http://www.record.com.br/images/livros/capitulo_GrObk1.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. *Sexualidade da mulher brasileira*: corpo e classe social no Brasil. Colaboração: Manuel Barros da Motta, Ana Rowe, Leda Niemayer e Vida Kamgachi. Prólogo: Gregorio Barenblitt. 5.ed. rev. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996. Livro escrito em 1983.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan.-abr. 2008. Acesso em: 5 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1329102.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OIT/MTb, Brasil, Gênero e Raça. Todos unidos pela igualdade de oportunidades. Discriminação: teoria e prática. *Programa Nacional de Direitos Humanos, Programa de Cooperação Técnica MTb/OIT*, Brasília, jan. 1998.

ONU MULHERES BRASIL. ONU Mulheres destaca o legado da feminista Rose Marie Muraro. *ONU Mulheres Brasil*, Brasília, 23 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/?noticias=onu-mulheres-destaca-o-legado-da-feminista-rose-marie-muraro>>. Acesso em: 16 out. 2014.

PANTOJA, Selma. *Nzinga Mbandi*: mulher, guerra e escravidão. Brasília: Thesaurus, 2000.

PEDROSO, Leyde Alves. *Mulheres livres*: a participação política das mulheres em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Uniderp, 2001. Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação Social, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, 2001.

PINTO, Celi Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção História do Povo Brasileiro).

RODELINI, Claudiani Ferreira da Cunha. Combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial. In: DIALLO, Cintia Santos; SILVA, Dina Maria da (organizadoras). *História da África*: múltiplas aprendizagens. Dourados: UEMS, 2010. p. 111-123.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A ontogênese do gênero. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; SWAIN, Tania Navarro (organizadoras). *A construção dos corpos*: perspectivas feministas. Florianópolis: Mulheres, 2008. p. 149-181.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

_____. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 2001.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Polêmicas do nosso tempo; v.5).

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCOTT, Joan W. Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p.1053-1075, Dec. 1986.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Traduzido por Maria Betânia Ávila e Christine Dabat. Recife: SOS Corpo, 1989.

SILVA, Alain Tramont; NUNES, Pedro Henrique. Olympe de Gouges: as mulheres e a revolução. *NEC - Núcleo de Estudos Contemporâneos*, Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF), História, Niterói, RJ, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/nec/olympede-gouges-mulheres-e-revolucao>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

SILVA, Maria de Lourdes. *Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente*. São Carlos: UFSCar, 2013. Tese (Doutorado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7020>. Acesso em: 5 fev. 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/551/552>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

_____; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2015.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. et al. “Sobre(o)viver de crianças e adolescentes”: uma reflexão acerca do método de pesquisa. *InterMeio: revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, UFMS, v. 9, n. 18, p. 104-117, 2003. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/187/181>> Acesso em: 20 ago. 2013.

SOUZA, Rainer. Revolta dos malês. *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/revolta-males.htm>> acesso em: 18 abr. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação (RBE)*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2014.

TEREZA de Benguela, uma heroína negra. *Viva Favela*, Rio de Janeiro, 25 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.vivafavela.com.br/component/blogfactory/post/230/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra>>. Acesso em: 16 out. 2014.

TURCI, Érica. Escravidão no Brasil: a resistência de africanos e descendentes. História geral. *UOL Educação*, São Paulo, 1 nov. 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/escravismo-no-brasil-a-resistencia-de-africanos-e-descendentes.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. *Educação sexual na escola: o dito e o não-dito na relação cotidiana*. Campo Grande: UFMS, 2000.

_____. *As aventuras da Princesa Pantaneira*. Campo Grande: Life, 2012.

XAVIER FILHA. *Princesa Pantaneira em*: brincando no mundo mágico do cinema. Campo Grande: UFMS, 2014.

APÊNDICE A – Roda de conversa, 21 maio 2014

PESQUISADORA

O que vocês entendem por educação?

PROFESSORA 1

Orientar o ser humano para que ele tenha um caminho certo na vida. Nós educadores estamos aqui para orientar. Educação é poder orientar alguém com tudo aquilo que vc aprendeu.

Educar é tudo aquilo que a gente aprendeu a vida inteira. São os conceitos, os valores, as vivências que a gente adquire com o tempo. Então você vai se educando de acordo com a perspectiva do momento. Quando nascemos temos o aconchego da casa e o carinho da família. Depois vamos para a escola. A gente vai adquirindo alguns valores, novas propriedades também. Então nós vamos contribuindo para a nossa formação. Educar é um processo contínuo que é expansivo. A gente vai ter 60 anos e vai estar se educando de acordo com os parâmetros daquela época. A educação que minha mãe teve foi muito rígida. Ela não passou para nós totalmente, ela passou aquilo que o tempo urgia no momento. Daí, a gente vai tirar aquilo que é bom.

Adquirir ou passar, transmitir alguns conceitos, valores, sejam eles culturais ou não. Creio que tudo isso faz parte da educação.

PROFESSORA 2

A escola oferece um sistema de tudo isso que elas falaram com uma organização mais estruturada do que a vida, porque a gente recebe tudo naturalmente e a escola tem que ter a preocupação de transformar todas essas vivências numa forma mais sistemática, de acordo com o nível didático daquele ser que está ali em busca daquela aprendizagem.

PESQUISADORA

O que é ser professora? O que é ser professora da educação infantil no atual contexto (racista, sexista, machista, classista, discriminatório)?

PROFESSORA 3

A professora será a facilitadora, a transmissora de todo o processo educacional. Ela vai transmitir esses valores para o educando, no caso, as crianças.

A professora será uma mediadora de toda essa construção que ele vai adquirir para a sua vida. E a professora da educação infantil, um pouco mais que mediadora, facilitadora, porque é uma fase que precisa de encantamento, uma relação de afetividade mais próxima das crianças. A criança precisa, porque, se ela não tem, ela não consegue se envolver naquele processo. A professora de educação infantil precisa gostar, precisa querer ser professora de educação infantil. É diferente ser professor da educação infantil e professor de 5º ano, porque tem que saber conversar, saber tirar da criança o que ela traz sob forma de questionamentos, que não são os mesmos. Não adianta ir direto no conteúdo. Tem que envolver a criança naquilo que se está trabalhando. Ser professora de educação infantil é conhecer o mundo através da criança, é ver o mundo da criança.

PROFESSORA 1

É uma escolha. O professor, quando decide ser professor, tem aquela coisa de saber o que ele vai fazer. Ele precisa ter noção daquilo que ele vai fazer, porque ele constrói o caminho dos sonhos. O ser humano praticamente se faz na educação infantil, porque ele passa um tempo com a professora. Ele põe toda a sua expectativa no professor. O professor precisa saber que a sua profissão não é uma profissão qualquer. É uma profissão difícil, porém, para quem gosta, passa a ser fácil. Para quem acredita, torna-se fácil, e o professor da educação infantil é tudo isso que foi falado. É encantamento, é gostar, é querer, é sentir a criança, porque não adianta chegar com aquele conteúdo maravilhoso se a criança não tiver a visão de que aquilo vai ser bom para ela. Não adianta! A criança é mais sentimento mesmo. Para ela aprender uma coisa tem que estar relacionada com a outra, o aprendizado e a segurança.

Eu acredito que ser professor é ter coragem de lutar, porque nem sempre podemos colocar aquilo que acreditamos.

Agora fica bem mais complicado porque há uma cobrança por todos os lados da atuação do professor. Então, o professor é um modelo para aquela criança. Ele é uma referência. Mas existe um pouco de distorção do trabalho do professor, e a educação infantil não foge disso. A sociedade mudou a concepção. Nós somos, muitas vezes, vistos como empregados pelos pais. Eles não querem seguir os combinados e isso torna difícil o trabalho em sala de aula, porque os filhos também estão com dificuldades de seguir os combinados, de seguir regras. Temos ouvido muitos xingamentos, coisa que não tinha há quatro ou cinco anos atrás. Episódios de agressões de alunos das séries iniciais e da educação infantil refletem a falta de valores na sociedade, a falta de valorização do trabalho do professor, a falta de valorização do ser humano. Então você precisa amar ser professor. Precisa querer ser professor. O professor que trabalha somente para receber o salário no final do mês, ele não consegue. Mesmo os que gostam e se dedicam têm tido dificuldades, têm ficado doentes, por conta dessa deturpação de valores que existem na sociedade.

PROFESSORA 4

Acho que essas questões também são produtos das próprias políticas públicas, porque, quando delegam para a escola todas as funções que vêm sendo delegadas, isso tem atrapalhado o papel fundamental da escola. Em termos de civismo, é a escola que tem que trabalhar. Em termos de educação ambiental, vacinas, remédios, dentista. A família passa a ver a escola a serviço de uma educação que não conta mais com a família. E a família, em vez de reconhecer essa tarefa como importante, reconhece como subserviente. Até que ponto somos subservientes por assumir uma função familiar na educação? Até que ponto a gente assume uma importância, papel vital, merecedora de respeito frente a essa família? Quando ela percebe que pode contar com a escola? A família que nos vê como subserviente diz que a escola tem a obrigação. Toda essa delegação de funções para a escola deveria vir acompanhada de uma política de valorização [...] e não essa política de desvalorização do próprio produto e da essência do que é educar dentro de uma escola. É um trabalho mais sistematizado, que tem um objetivo-fim. Os meios se transformam de acordo com os aspectos da realidade social. Essa transformação tem nos feito mal, porque nós estamos..., também temos que agir como a serviço de.

PESQUISADORA

Vocês acreditam que existem racismo, sexismo, discriminação dentro da escola (como instituição)?

PROFESSORA 3

Algumas crianças carregam [...] por conta dos familiares. Ela reproduz muita coisa que vê no meio familiar, na escola. Muitas vezes ela não tem conhecimento do assunto, mas pratica alguma discriminação por conta da família.

Essa questão é visível dentro da escola e em sala de aula. Tenho muita vontade de buscar conhecimento sobre o assunto. Quando eu comecei no curso (GDE), percebi que agora estou no caminho certo. Agora posso trabalhar tranquila, porque nós temos que envolver muito a parte de sentimento e às vezes o sentimento que você mostra para a criança não é interpretado de uma boa maneira em casa. Às vezes vc trabalha um teatro, uma música, uma poesia, e aquela família que não tem conhecimento, cultura, não tem acesso à escola, ela julga esse trabalho como se vc quisesse incutir naquela criança. Aí acontece das crianças crescerem alienadas, totalmente perdidas, porque a escola traz para elas todo o conhecimento, mostra a diversidade como algo que existe há muito tempo e que precisa diálogo, conhecimento. Daí, a família prega algo diferente, principalmente em se tratando de matéria de religião. Nesse sentido, o curso foi muito bom. Pena que teve um limite de tempo. Parou no momento em que precisava continuar. Tendo uma coordenadora que conhece o assunto e com o curso, pode-se programar atividades e atitudes não-sexistas com respaldo científico, com instrumentais para argumentar com os pais que não conhecem o assunto.

Esses pensamentos a gente sempre vai ter, tanto para crianças como a família. Uma mãe da educação infantil procurou a professora porque as crianças estão chamando o seu filho de menininha, porque às vezes ele quer brincar com a boneca e quer brincar com as meninas. Se ele tem a tendência ou se ele vai ser um dia, por que isso tem que ser uma forma de discriminação? E se não for nada disso? Acho que ainda está difícil para a sociedade ver as situações dessa maneira.

É preciso também que os funcionários também tenham algum conhecimento sobre o tema. Se eu tiver o preconceito dentro de mim, como eu vou passar isso para a criança? Semana passada, um menino brincando com um carrinho de boneca com uma bola dentro estava passeando. A funcionária viu e disse: “Professora, olha lá aquilo! Não pode!” Eu falei: “Deixa brincar!” Ela foi lá falar pra ele que aquilo não era coisa de menino, que era coisa de menina, que era para ele pegar um carrinho e brincar. Eu disse: “Quem disse que ele não estava passeando com o filho ou filha dele no parque?”

Hoje os homens assumiram muita coisa na família. Ele cuida muito de casa. Ele cuida dos filhos. Ele busca os filhos na escola. Às vezes o pai está desempregado e a mãe está trabalhando. O pai assume toda a responsabilidade doméstica da casa porque a mãe tá trabalhando fora.

PROFESSORA 5

No ano que entrei aqui, tinha um menino que gostava de brincar com as botas das meninas, enquanto todos dormiam. Eu brigava constantemente e chamava a coordenadora, dizendo que isso estava errado. Eu achava que minha função era não deixar. Depois do curso acho que a minha visão melhorou muito. O maior nó é em relação à família, porque o professor é constantemente julgado, constantemente avaliado. Nossa maior preocupação é a avaliação

da própria família. O curso foi importante para perder aquele medo, esclarecer as situações para os pais.

O curso alcançou seu objetivo no sentido de orientar como [com] agir essas questões que aparecerão ainda por muito tempo.

Conseguimos influenciar as famílias dependendo da abordagem que utilizamos, dando segurança com o domínio do conteúdo, o que você quer atingir, mostrar que aquilo que você faz pode ter um resultado positivo na vida da criança.

APÊNDICE B – Entrevista com a professora Maria Quitéria (codinome), 8 set. 2014

Na sua formação teve alguma discussão sobre gênero e raça na educação infantil?

Sim! Tivemos uma disciplina específica: Gênero e Diversidade na Educação Infantil.

O conteúdo trabalhado era semelhante ao do GDE?

Por conta de a disciplina ter uma carga horária maior (aconteceu durante três anos), a gente já tinha visto. O GDE veio complementar.

1 Qual era a sua percepção sobre seus alunos a respeito de gênero, raça/etnia antes do GDE? Por quê?

Muita coisa passava despercebida, tipo não perceber quando uma criança discrimina a outra ou quando vem com algo já de casa, que você vê que não está implícito na criança. É algo que ela traz da família. Você pode melhorar aquilo, fazer com que ela reflita sobre aquilo que ela está praticando. Alguma coisa que ela fale do coleguinha, que ela não gosta do coleguinha, mas que ela trouxe aquilo da família culturalmente. Muita coisa passa despercebido.

Estudando no GDE e outras disciplinas que a gente viu na faculdade, você direciona mais o olhar pra poder ver aquilo que está acontecendo e direcionar uma ação pedagógica para fazer a criança refletir acerca daquilo. Por que ela está falando daquele jeito? Como pode melhorar a convivência dela com outras crianças acerca desse tema?

Na sua visão existia discriminação dentro da escola?

Existia entre algumas crianças. Tipo não querer sentar perto de fulano porque tem cabelo muito ruim, o cabelo dela é feio, “não vou sentar perto de sicrano porque a cor dele é negra”. Ou quando se pede para desenhar os alunos da sala e uma criança vem chorando reclamando que a coleguinha a desenhou feia, e ela diz que desenhou assim porque ela é feia mesmo. Coisas que você não imaginava que uma criança de 5 anos falaria, coisas que você vê em adultos.

2 Quais aspectos do GDE foram mais importantes para uma autoavaliação crítica de sua prática pedagógica?

Mais na prática. A teoria a gente já tinha visto, mais a prática a gente teve que desenvolver algo com a sala. Eu desenvolvi uma atividade com o livro A princesa Camuela, da Tina (Constantina Xavier Filha). As meninas tinham muito: “Princesa tem que ser rosa, não sobe em árvore, é delicada”. Eu fiz um levantamento com eles sobre como tinha que ser um príncipe e uma princesa. Daí eu trouxe o livro da Camuela para desconstruir isso.

Foi muito divertido. Nós fizemos trilha. Nós fizemos um jogo com as roupinhas, onde eles puderam vestir roupas de menino e menina e trocar papéis. No dia do brinquedo, eles puderam brincar com outro tipo de brinquedo que eles nunca tinham brincado, porque tinha aquela divisão entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas, o canto dos meninos e o canto das meninas, os meninos não brincam dentro da casinha, as meninas não brincam de futebol. Desconstruímos essa história e foi muito divertido porque eles puderam ver outras maneiras de brincar.

Você teve dificuldades?

Algumas. Houve resistência de algumas meninas principalmente, que reafirmavam a divisão tradicional de papéis. Eu descobri que tinha um menino na sala que tinha vontade de fazer

balé e ele não podia expressar isso para sua mãe porque ele achava que todo mundo iria discriminá-lo, que os coleguinhas iriam rir da cara dele. Ele soltou isso na roda, que queria fazer balé. Eu disse que ele expressasse isso para sua mãe. Ela queria colocá-lo no judô, mas ele queira balé porque gostava de dançar. Ele chegou a falar para a mãe, mas não sei se foi fazer balé. Da família em diante, eu não sei o que aconteceu.

3 Descreva as mudanças na sua metodologia, no fazer pedagógico, na rotina de trabalho e da escola, realizadas a partir do GDE.

Acho que mais direcionar o olhar no próprio planejamento. Você trabalha no dia a dia, no banheiro, na hora da rotina..., essas coisas de gênero, identidade. Mas, no planejamento, programar alguma atividade significativa para trabalhar isso, seja com projeto, seja com sequência didática, direcionando mais o olhar para isso.

Na sua opinião, qual é a representação de gênero, raça e etnia para as crianças?

Ainda está muito seguindo os parâmetros. Mas dá pra perceber muitas desconstruções. As crianças entraram com o mesmo dilema. No começo do ano, a gente não tinha ações mais direcionadas a esse quesito. A gente trabalhava com pequenas ações, no dia a dia, como distribuir uma massinha de outra cor para uma criança que você sabe que só gosta de rosa ou só gosta de azul, com histórias que trazem etnias diferentes para eles poderem ter contato com outras culturas.

Tem alguma atividade que você gostaria de destacar?

Teve uma bem interessante. Passei um vídeo que falava de um menino que vivia num mundo azul e uma menina que vivia num mundo rosa. E um dia eles quiseram brincar juntos com outros brinquedos, de outras maneiras. Depois fizemos isso na sala. Um dia os meninos brincaram de casinha e as meninas jogaram bola. Elas tinham muita vontade, mas ficavam com o que estavam acostumadas, o mais cômodo, e os meninos também. Eles perceberam que todos os brinquedos podem ser usados por meninos e meninas. Algumas rodinhas foram dissipadas e puderam brincar mais juntos com todos.

4 Na sua opinião, uma educação que respeite a diversidade de gênero e raça/etnia pode ser um mecanismo de transformação social? Explique!

Sim! Eu acho importante que o educador tenha isso em mente, de que é importante falar esses temas na própria aula deles ou no dia a dia, porque, se deixar por si só, as crianças não vão internalizar aquilo. Ela vem com algo construído que nem sempre é o correto. É o papel da escola mesmo.

Qual o resultado mais significativo da educação em relação a gênero raça e etnia na construção de relações não-violentas entre homens, mulheres, negros, brancos, indígenas?

Creio que vai se formando no caráter deles algo de respeito ao outro, mesmo que você não concorde com a opinião. Que aprenda a respeitar o outro e assim o outro vai te respeitar. Daí pode acontecer a mudança, para não ocorrer desavenças ou até chacotas, bullying. E isso é importante.

Na sua opinião ainda existe desigualdade de oportunidades na escola?

No ambiente escolar eu não vejo tanta desigualdade. A escola não é só o pedagógico, tem outros funcionários, tem outras pessoas, tem pais, tem mães, é um conjunto. Enquanto não ampliar isso (os temas gênero, raça/etnia) para o conjunto inteiro e ficar só na sala de aula, isso não vai ser tão transformador. Tem que ser algo que abranja todos os funcionários. Senão eu trabalho aqui em sala e você chega lá fora e o funcionário acaba com tudo aquilo

que você trabalhou. Por exemplo: um aluno meu veio brincar com carrinho de boneca de cor rosa. Ele colocou uma caixa e uns bichinhos dentro do carrinho e estava passeando com o “filho dele”. A funcionária (da limpeza que sempre fica na educação infantil) da escola veio correndo e gritando: “Professora isso não pode!”. Como ela tem intimidade com algumas crianças ela foi lá e disse que ele “não pode” porque o carrinho é DE ME-NI-NA (fala enfática da professora). “Vai pegar um carrinho de menino pra você brincar. Vai lá brincar com os meninos.” Eu tive que chegar nela e falar que não é porque ele está brincando com o carrinho que ele vai ser uma menina. Tem que desconstruir isso na cabeça das pessoas.

Na sua opinião, seria interessante se as outras pessoas que trabalham na escola tivessem uma formação com esses temas? Faria diferença?

Faria! Porque assim todo o conjunto estaria pensando da mesma forma. Eu acho que seria válido. Mesmo que fossem apenas palestras para falar desses temas, já desconstruiria muitas coisas.

No início (a turma do ano passado) foi bem difícil trabalhar com as crianças. Neste ano, como as professoras já haviam iniciado um trabalho, foi bem mais fácil.

APÊNDICE C – Entrevista com a professora Rose Marie Muraro (codinome), 8 set. 2014

1 Qual era sua percepção sobre seus(suas) alunos(as) a respeito de gênero raça/etnia antes da capacitação em gênero? Por quê?

Estando no GDE, percebi que em muitas situações anteriores do meu cotidiano estavam as vivências do curso que eu não tinha resposta. Chamava a coordenadora, a diretora, porque alguma coisa que foge da nossa rotina, do nosso conhecimento, a gente procura ajuda. Depois o curso me ajudou a enfrentar e buscar. Eu tinha um aluninho que, na época de frio, quando as meninas vinham com cada bota mais linda que a outra, esperava todo mundo dormir para experimentar as botas das meninas. Ele era apaixonado por botas. Então, às vezes ele pegava bota das meninas. Na minha consciência, ele não estava fazendo certo. Eu brigava e falava pra ele: “Isso é coisa de menina!”; “não faça isso!”; “não mexe no que não é seu!”. Eu questionava se a sua mãe deixava passar batom. Eu questionava a criança, sendo que não é o certo. Com o curso, percebemos que aquilo era uma coisa dele, um desejo dele, porque ele se espelhava na mãe. Ele achava bonito e para ele não era errado.

Hoje a gente procura saber como é a vida da criança, como ele vive na casa, qual é o contato que a família tem com ele, porque parte da comunidade com a qual eu trabalho não mora com pai e mãe. São avós, são tias, ou duas mães ou dois pais.

Como isso era trabalhado antes?

Eu procurava ajuda. Eu nunca massacrei a criança. Pelo contrário, como eu não tinha formação suficiente, eu chamava a coordenadora, a psicóloga, porque, de uma certa forma, eu não queria acreditar que aquilo fazia parte da criança. Eu dizia: “Isso é de menina. Você é menina? Seu nome termina com a?”.

Essa foi a formação que eu tive, na minha casa. A cor azul era de menino e rosa de menina. Os meus irmãos iam ao futebol com meu pai, e eu ficava em casa com a minha mãe. Minha mãe me colocou pra aprender crochê, bordado.

Outra situação também que foi bem atual, e que a primeira coisa que a gente faz é chamar a mãe para perguntar se a mãe pede para a criança fazer as coisas da casa, porque ele era extremamente organizado. Limpava tudo, bem estilo de mãe. Ela era uma mãe muito presente. O pai também ajuda em casa, então, para ele, isso era natural. O menino cresceu. Não tem traços afeminados. Hoje ele está maiorzinho. É carinhoso. Sempre foi! A gente acha que homem tem que ser bruto, e ele era supercarinhoso.

E sobre a questão racial?

A questão racial sempre foi mais tranquila do que a questão de gênero. Eu sempre defendia quando alguma criança era deixada de fora. Para evitar isso, eu formava os grupos, para que eles entendessem que todo mundo é igual. Ou então eu dizia: “Vem aqui me ajudar”; “vem você também”.

O número de crianças negras é pequeno em relação às brancas. Na minha sala tem 21 crianças, delas uma é negra.

2 Quais aspectos do GDE foram mais importantes para uma autoavaliação crítica de sua prática pedagógica?

Eu deixava de valorizar aquilo que a criança tinha de bom para cobrar alguma coisa que na minha concepção não era para criança.

O GDE contribuiu na minha mudança de pensar, na minha flexibilidade na educação, repensar valores, valorizar a igualdade, as diferenças, trazer meios para que aquilo chegue à família, aos pais. Até então eu trazia os pais para relatar aquilo que estava acontecendo. Depois eu inseri o menino em todas as apresentações, para valorizar mais ainda. Repensar o modo de agir, de ver.

Dá para dizer que foi feita uma revisão de valores?

No meu caso sim. Primeiro na questão pessoal. Você tem uma formação e acha que aquela é o certo. E que não é. Bem ao contrário! Com a criança a gente aprende bem mais que trabalhando com os adolescentes, porque lá eles ofuscam, já cria uma casquinha. E a criança não. Se ele quer rir, ele vai dar risada. Se ele vai gritar, solto. Ele vai gritar. E, se for pra chorar, ele é muito natural. Por isso eu não acho que eu tinha que mudar a criança. Eu só achava que não era o momento para aquela atitude. Mas de brincar com boneca, pegar carrinho, separar blocos de meninos e meninas eu nunca tive. Mas, algumas situações que eu vi que era desnecessário, era uma cobrança, e que me fez repensar naquilo que eu tive outras oportunidades de fazer diferente e não fazia.

Ainda tem o material que a gente trabalha na sala. Livros, instrumentos de trabalho, a questão dos brinquedos também que a gente antes dividia. Eu dividia na minha sala. Uma caixa para os brinquedos de meninos e a caixa do faz-de-conta das meninas. Então o próprio educador faz a separação. Ele determina que um grupo vai brincar aqui e outro ali. A partir do GDE, a gente já colocou várias caixas com tudo junto, e a criança tem a naturalidade para pegar aquilo que ela quiser no momento. Vai menina jogar bola, vai menino brincar de panelinha, se é o que eles querem. Então não tem mais. A separação estava na minha cabeça, nas minhas atitudes. Daí, mudou bastante.

Na sua opinião, aqui na escola como se lida com a questão racial?

Esta escola é muito pequena. Tem em torno de seiscentos alunos. A criança entra aqui a partir da educação infantil. As salas que abrem são só para educação infantil. Então ele passa a vida escolar toda aqui. A gente aprende a gostar muito das turmas e conhecê-los um por um. Tanto que o quinto ano conhece os alunos da educação infantil. A gente não tem essa dificuldade. Por parte dos funcionários. Por parte das crianças, a gente tenta tolher.

As crianças apresentam alguma resistência?

Às vezes ele já vem com aquilo da casa: “Eu não quero brincar com a fulana”. A gente tem, mas com o tempo, vai inserindo. A gente tem um professor, que é negro. Ele é assumido, com cabelo bem assim, e as crianças acham lindo. A gente tem mais contato. Também o fato de conhecer a vivência das crianças desde o início aqui na escola, conhecer as famílias, valoriza. Tem o cuidado que eu não tive em outras escolas por serem muito grandes. Não é nem a questão nossa profissional. A gente passa correndo e às vezes faz aquilo que estava no planejamento e não tem tempo, ou desvia de algumas coisas. Aqui não. A gente tem muitas atividades. As professoras estão sempre se inserindo. Tem uma menininha que é campeã de judô em vários campeonatos nacionais. Ela era aluna nossa desde a educação infantil. Ela é aluna do professor de judô ainda, ele acompanha ela e todo mundo tenta ajudar porque ela tem uma situação bem humilde. Ela é o xodozinho da escola.

A escola tem várias atividades que inserem os grupos. Tem um menininho bem negro que toca bateria. Dá show aqui! Todo mundo conhece ele. Gosta, valoriza, não só pela habilidade. É porque torna-se parte do grupo. É uma escola muito família.

Nós somos incentivadas a estar sempre estudando.

3 Descreva as mudanças na sua metodologia, no fazer pedagógico, na rotina de trabalho e da escola, realizadas a partir do GDE.

Quem teve a formação foi a educação infantil e primeiro ano. O nosso lá, a gente prepara atividades para inserir em todas as salas. Todos os grupos a gente prepara momentos coletivos para ter esse resgate, para ter esse cuidado. Do lado de cá, que é a parte menor, são essas atividades extraclasse, que as professoras também inserem. Ali a gente não coloca na visão de melhor aluno, aluno destaque, nota dez. A gente valoriza a potencialidade da criança. Em relação à escola toda, eu não tenho como dizer. Lá a gente coloca material que a gente recebeu. Tem livrinhos, nas historinhas, nas atividades, nos cantinhos. Os cantinhos são atividades quinzenais com brincadeiras coletivas, com várias opções, como pipa, massinha. Eles já existiam, mas a gente aproveita para inserir, como no caso dos brinquedos. Temos fotos do Dia da Pipa, onde as meninas participaram e estavam lindas. Antigamente eram só os meninos.

Vimos quanto a nossa formação influenciou no nosso modo de trabalhar na escola. Foi gratificante.

4 Em sua opinião, uma educação que respeite a diversidade de gênero e raça/etnia pode ser um mecanismo de transformação social? Explique!

Eu vejo que em tudo, transformação social, cultural, religiosa, porque existem ainda alguns padrões religiosos, familiares, que não aceitam que na escola a gente chame pra conversar. E a gente não chama por maldade. A gente acredita que tem pessoas que têm outras confissões religiosas e que também querem o bem; outras não têm.

Sobre a participação das crianças na festa junina, atividade extraclasse de valorização cultural, tem pais que não permitem que as crianças participem por questões religiosas. Também no carnaval. A coordenação e a professora tentam falar. De cada dez pais que não vão participar desse tipo de dança, dois, três a gente consegue modificar a mentalidade, o que é um ganho significativo. Porque não é fácil quebrar o estilo de um adulto.

APÊNDICE D – Entrevista com a professora Tereza de Benguela (codinome), 8 set. 2014

1 Qual a sua percepção sobre seus alunos e suas alunas a respeito de gênero, raça e etnia antes do GDE?

A minha percepção principalmente em relação à educação infantil, porque isso já vem de casa – aquela situação das crianças estarem sempre separando. Os pais, quando vão fazer o enxoval, já têm aquela cor do enxoval. Às vezes, a criança em si não percebe também em relação ao preconceito de cor. Ela tem aquela convivência natural umas com as outras. Elas não percebem quais são as diferenças entre elas por estarem na educação infantil, por serem muito puras, muito imaturas. No momento em que eu fiz o curso, eu reparei que quando você trabalha de uma forma ampla, que no curso falava muito "pra que separar em cor?", "pra que fazer ficha de uma cor pra menino, ficha de uma cor pra menina?". Como a criança vai ver as suas diferenças depois que está lá nas séries iniciais? Por que não perceber agora na educação infantil, enquanto pequenas, enquanto possam estar conversando, enquanto possam estar trabalhando isso, enquanto pequeninhos que é muito mais fácil delas compreenderem?

Então pra mim o curso veio só pra somar mesmo. Ele me ajudou a ficar mais atenta em certas situações.

Durante o seu processo de formação teve algum momento de fazer a discussão sobre gênero, raça e etnia, antes do GDE?

Teve vários momentos. Geralmente a gente trabalhava em cima de projetos, principalmente sobre identidade. Quando a gente iniciava o ano, já fazíamos aquela acolhida e passava uns dois meses trabalhando a identidade da criança.

Quais recortes entravam na identidade?

Praticamente tudo. O nome, a cor da pele, se é menino ou menina, quem escolheu seu nome, por que escolheu esse nome, qual a sua altura, seu peso, você é igual a outra criança, outro colega? Então nós já procurávamos trabalhar essa identidade na criança para que ela possa ser bem acolhida e para que ela possa também acolher os coleguinhas que estavam iniciando. Já fazíamos esse trabalho, mas não era tão enriquecedor como passou a ser depois do curso (GDE).

Havia atividades específicas para aprofundar as questões da identidade das crianças?

Atividades em si não. Nós tínhamos mais trabalhos na oralidade, conversa. Nós não pegávamos muito no assunto porque achávamos que elas iriam aprender aos pouquinhos. Esse era um pouco do nosso descuido.

Na universidade e na pós-graduação, teve alguma coisa assim?

Teve muito pouco. Foi uma questão passageira. Foi aquela coisa mais lembrada para falar que a gente tem que estar tocando no assunto, conversando sobre isso com as crianças, mas não foi aquele assunto aprofundado.

Não ensinaram como tocar no assunto.

Exatamente! Exatamente!

História da África vocês também não tiveram?

Não! Poucas vezes foi trabalhado em artes, a parte cultural.

2 Quais os aspectos do GDE foram mais importantes para uma autoavaliação crítica de sua prática pedagógica?

O curso foi uma luz porque tínhamos uns tabus, tipo assim: "Será que eu posso falar sobre isso?" Cor da pele, homossexualismo, a criança que não é homossexual mas gosta de certos brinquedos, certas brincadeiras, e a gente já começa a rotular, do tipo "não pode", criando aquele mistério para a criança, sendo que é o mistério que faz com que a criança queira aprender e entender. O curso transformou o comportamento da gente, porque a gente se sentiu mais segura. Todas as vezes que nós iríamos conversar ou tratar de algum assunto em relação a cor, a pele, em relação a regiões das quais aquela criança pertence, o sotaque, o jeito de falar, o jeito de vestir, as tradições que aquela criança traz, porque faz parte da vida dela, está lá dentro da casa dela, nós não podemos chegar e falar assim: "Isso não!" Então é trabalhar com o assunto para que ela possa se sentir querida dentro daquela situação que ela foi colocada. Então, a escola está para poder abraçar a criança, para fazer com que entenda, com que ela aprenda, com que ela cresça. Aí, quando ela traz algumas informações que vêm dela mesmo, o pré-conhecimento daquilo que ela já tem vivido e, se chegando aqui, a gente começa a dizer que não pode ou está errado, ela não consegue entender, porque quem ela tem de espelho é a família. Se a família é aquilo que ela acredita como certo, como é que pode chegar na escola e vai estar tudo errado? Não é assim. O curso fez com que eu conseguisse buscar mais fontes de conhecimento e falar sobre o assunto de uma forma muito tranquila.

Então existiam dificuldades para lidar com essa situação?

Muitas, principalmente com os familiares. Os pais colocam os filhos na escola mas não querem que os filhos deixem de acreditar naquilo que é colocado dentro de casa. Isso faz com que se crie um certo embaraço na cabeça da criança. É muito difícil para as crianças de educação infantil e séries iniciais lidar com essa situação, quando elas chegam na escola e encontram mais barreiras e principalmente quando o professor não tem formação e não vai buscar o conhecimento.

Até então o assunto não tinha tanto peso, não precisava ser tão discutido. Eu vou falar de um assunto meio que por cima e essa criança, em casa, vai ter a orientação dos pais, os quais não estudaram para isso. Nós, educadores, buscamos esse conhecimento para trazer para a criança aquilo que ela possa se sentir segura no que ele está fazendo, no que ela quer.

Houve algum momento do curso, ou pós-curso, em que você percebeu que havia se apropriado desse conhecimento, que você fazia parte dessa história?

Eu me senti mais leve porque as coisas que foram colocadas no curso eram aquelas que eu praticamente acreditava, só que eu tinha medo de ousar. Eu acreditava muito nas situações em que eu posso falar das características de cada criança porque ser diferente é normal. Ele precisa saber que ele é diferente nas características, mas que essa diferença faz parte da genética dele. É a história dele. Quando você começa a falar com a criança percebe que ela não se sente mais inibida, porque você não fala de uma forma que parece mistério. Você fala de uma forma natural. Você traz pra ela que aquilo faz parte da vida. É a família dela que é assim. O curso fez com que nós buscássemos várias literaturas para tocar nesse assunto. Literaturas encantadoras, coisas gostosas de ler, gostosas de ouvir. Aí você percebe que na roda ou no meio das atividades eles começam a agir de uma forma tão natural que eles falam assim: "Olha, eu tenho a pele bem chocolate!" Olha a diferença de dizer "eu sou preta" de "eu tenho a pele bem chocolate"! A criança traz uma aceitação, porque, se ela não se aceitar, ela vai ter dificuldade lá na frente.

A gente fala também de outras coisas, tipo relacionamento de homens, mulheres. Tem criança que fala assim: "Meu pai tem o nome tal". você vê que é um nome feminino, que é nome de mulher. Antes me chocava, eu falava: "E agora?"; "o que é que vou dizer?". Agora não! Você pega e responde: "Que bom! Duas pessoas do mesmo sexo. A sua mamãe cuida de você. A outra mamãe também faz a mesma coisa." Você vê que não tem mais o tabu de falar sobre esse assunto.

3 Descreva as mudanças na sua metodologia, no fazer pedagógico, na rotina de trabalho e da escola, realizadas a partir do GDE.

Eu tô mais leve. Eu percebi, já nas primeiras semanas que pus em prática. Saí com a caixa de brinquedos com os alunos. Antes eram duas caixas de brinquedos: uma rosa (para meninas) e uma azul (para meninos). Agora é uma caixa só. Os meninos e as meninas ficam em volta e pegam o que quiserem pegar. Alguns meninos já discutem com as meninas: "Eu vou pegar essa boneca porque ela é minha filha e a mãe dela foi embora e agora quem cuida dela sou eu. Vou levar ela pra casa da Vovó e vou trabalhar". Você percebe que não tem ali um comportamento que possa indicar homossexualidade. Ela está relatando aquilo que ela vivenciou. Já vi também momentos das meninas pegarem a bola, brincar, jogar. São coisas tão naturais. E precisa muito, porque, como nós vamos conseguir educar uma sociedade se a gente não tem conhecimento para se educar também?

Como ficam as crianças brancas em relação às crianças negras e crianças indígenas durante as brincadeiras?

Essa relação nós trabalhamos muito bem com o livro da "Princesa Pantaneira" (Tina). Esse livro mostra coisas maravilhosas. Quando a gente começa a contar a história, muitas crianças relatam do tipo: "Mas a princesa é negra. Ela pula. Ela corre. Ela sobe (em árvore)." A gente começa a procurar trabalhar teatro com eles, onde eles escolhem quem será o príncipe e quem será a princesa. A gente percebe que eles escolhem por afinidade, por amizade. Não seguem o padrão dos contos de fadas. Teve situações em que o príncipe era negro e nenhuma criança questionou. E nós trabalhamos vários contos de fadas: Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve. Quando trabalhamos esse conto (a princesa pantaneira), eles escolheram pelas características do personagem (forte, guerreira, fala alto).

A partir desse livro, nós buscamos várias fontes. Aproveitamos para fazer vários trabalhos de pesquisa sobre indígenas. Colocamos para eles comidas típicas, receitas e sua origem (sopa paraguaia, chipa...). "Que país é o Paraguai? E a pessoas de cabelo bem preto e liso escorrido e a pele bem moreninha é índio?". Assim a gente dá uma aula prazerosa. Você trabalha a diferença. Você trabalha toda aquela situação e você não se sente reprimido pra falar, pra fazer. Depois a gente conversa com as crianças e combina o que vamos fazer. Se vamos organizar uma exposição dos trabalhos, "quem quer fazer tal coisa?" Ai você vê que aquele que não tem nada a ver com índio quer fazer aquele trabalho. Ai você vê que aquele que não tem nada a ver com negro quer fazer aquela dança, como capoeira, quer tocar berimbau. Você vê que tem muita cultura nesses povos dos quais faz crescer o respeito entre eles. A partir daí, há uma valorização da diversidade.

4 Na sua opinião, uma educação que respeite a diversidade de gênero e raça/etnia pode ser mecanismo de transformação social? Explique!

Com certeza, é só através desse tipo de respeito, desse tipo de conhecimento que a gente vai conseguir transformar. Tanto é que a gente percebe que existe muito tabu ainda, porque as pessoas não têm conhecimento, não procuraram saber e também existem pessoas de má-fé, que têm conhecimento mas usam esse conhecimento para fazer com que as pessoas não

creçam. Aquelas pessoas que usam o conhecimento para colocar coisas na cabeça das pessoas, como, por exemplo, assuntos de religião. Tem algumas religiões que batem de frente com as formas de "adorar" das outras etnias, mesmo sabendo que isso é uma tradição, que isso vem lá da cultura deles, e eles transformam isso em coisas ruins. É onde fica a falta de crescimento, porque daí aquela pessoa é impedida de crescer. Ela pensa que ela é errada, se isola, não quer fazer parte daquela sociedade. Para haver transformação social, a sociedade tem que estar com a cabeça mais aberta. Tem que buscar, senão não vai se transformar nunca.

Eu tenho 25 alunos, são 25 famílias, ali eu planto uma sementinha. Seria bom poder levar esse curso para toda a escola.

APÊNDICE E - Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais

Módulo II – Gênero	
Título	Desenvolvimento
Conceito de Gênero	O conceito de Gênero é estudado enquanto um olhar mais atento para os processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, que geram desigualdades, proporcionando a oportunidade de questionar sobre a capacidade de pai e mãe e educador(a) conseguirem identificar as diferenças na educação de meninos e de meninas. Utiliza subsídios para a apropriação cultural da diferença sexual, bem como da história.
Gênero e outras formas de classificação social	Discussão das relações existentes entre o gênero masculino, feminino e outras formas de classificação social, como raça/etnia, classe, escolaridade, orientação sexual, local de moradia.
O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola	Oferece elementos para compreender o papel fundamental da família e da escola na luta contra o aumento de preconceito e discriminação direcionados às mulheres e a todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante.
Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero	Questionamento sobre fatores que podem estar em jogo na fase adolescente/juvenil para a construção social da identidade, no que tange às questões de gênero.
Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada	Argumentos para debater os estereótipos e os preconceitos de gênero. Como a questão de gênero interfere na organização social do espaço público, privado e configura o mundo em que vivemos. Valores que estão associados a cada uma das designações que são atribuídas aos homens e às mulheres. Leva-se a reflexão para o mercado do trabalho, para a escolarização e para a participação política.
Discriminação de gênero em contexto de desigualdade social e étnico-racial	Discussão sobre como a discriminação de gênero coloca as mulheres em desvantagem em relação ao homem em diversas situações sociais e como essa desvantagem se agrava ainda mais quando o fator de gênero se une à discriminação étnico-racial.
As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais	Mostra como foi possível começar a superar as discriminações de gênero, denunciando-as publicamente e demonstrando como elas afetavam a qualidade de vida das mulheres.
Violência de gênero	Oferece um panorama da situação da violência de gênero nos âmbitos público e privado, ponderando suas causas e iniciativas atuais a respeito. Aborda o enfrentamento à violência de gênero e outras violências como lesbofobia, homofobia, transfobia. Também destaca a relação entre os jovens, a violência urbana e a violência de gênero.
Lei Maria da Penha	Apresenta a Lei Maria da Penha, uma lei de proteção à mulher criada reunindo esforços dos movimentos feministas e de várias organizações de mulheres. Essa lei é exemplo de uma das alternativas a que podem recorrer mulheres que sofrem violência, tema tratado no texto Violência de gênero.
O debate em torno do aborto	Aborda as questões referentes à polêmica que envolve a discussão sobre o aborto. Traz a posição dos movimentos feministas e do Brasil, dos países da América Latina, da Europa e da América do Norte a esse respeito.
Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade	Destaca a existência de certas profissões predominantemente masculinas e outras predominantemente femininas e ilustra que iniciativas existem quanto ao combate de discriminações de gênero no mercado de trabalho. Aprofunda a discussão evidenciando a institucionalização dos direitos da mulher.
A disciplina e o rendimento na sala de aula	Coloca em pauta as diversas situações em que se reitera e legitima a produção de masculinidades e feminilidades como essências e polos hierarquizados, mas que também podem constituir-se em oportunidades de construir a igualdade de gênero dependendo da maneira pela qual meninas e meninos aprendem sobre o masculino e sobre o feminino na escola, como as relações de gênero aparecem no

	seu cotidiano escolar, como as relações de gênero estão presentes em elementos como disciplina, diferenças de rendimento, brincadeiras no pátio e atividades na sala de aula.
O uso da fala e as interações com a professora e com o professor	Discute o impacto significativo que pode haver no rendimento escolar dependendo das expectativas com as quais professores e professoras olham para seus alunos e alunas. Questões como indisciplina e desobediência, organização e cuidado são associadas desigualmente a meninos e meninas na escola. Também apresenta um roteiro para avaliação de livros e materiais didáticos quanto às desigualdades de gênero.
Os jogos e as brincadeiras no pátio	Questiona diante das práticas escolares se alguns comportamentos e atitudes são mais tolerados nas alunas do que nos alunos, se uma menina jogar futebol causa tanto estranhamento quanto um menino brincar de boneca ou de casinha em meio às panelinhas e o minifogão.
Módulo IV - Relações Étnico-Raciais	
Título	Desenvolvimento
Etnocentrismo, racismo e preconceito	Revisa as ideias que existem no senso comum a respeito do racismo e questiona os elementos que garantem a manutenção desse conceito de racismo.
Ideologias do Estado nacional	Apresenta, no percurso histórico do Brasil, elementos para a discussão a respeito da formação de questões como a existência ou não de preconceito ou discriminação de raça no Brasil, pelo fato de termos uma forte mistura racial que evitaria esse tipo de atitude.
O reconhecimento da diversidade étnico-racial	Traz debates que podem auxiliar no atendimento à diversidade na sala de aula, a partir da prática da alteridade, compreendendo que existem grupos sociais cujas identidades foram ou permanecem invisíveis na sociedade, com a identidade étnica e racial socialmente apagadas ou divulgadas à revelia.
Raça, gênero e desigualdades	Possibilita a percepção da segregação e da estratificação social a partir das características de raça e sexo. Mesmo atingindo escolaridade superior aos homens, as mulheres permanecem com diferenças salariais significativas.
As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil	Fornecer informações que enriquecem a reflexão sobre como as desigualdades raciais muitas vezes andam ao lado das desigualdades sociais no Brasil, sobre a diferença entre ser pobre-branco/a e ser pobre-negro/a em termos de oportunidades de vida.
Estereótipos, preconceito e discriminação racial	Aborda a questão dos estereótipos e da discriminação racial. Ressalta que cada grupo ocupa um lugar no contexto social e questiona se há de fato um lugar determinado para cada grupo na sociedade.
“Escola sem cor”, num país de diferentes raças e etnias	Aborda a importância do tema relações étnico-raciais na escola. Mostra como a experiência escolar reforça imagens estereotipadas e preconceituosas e como estes fatores contribuem para o fracasso escolar. Sugere um levantamento das potencialidades e dificuldades que se encontram na abordagem do tema.
Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar	Propõe uma reflexão sobre as mensagens encontradas nos materiais didáticos, nos livros de literatura e nas atitudes das pessoas a respeito de estereótipos e preconceitos étnico-raciais no contexto escolar.
Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial	Aborda políticas de combate ao racismo e em prol da igualdade étnico-racial, indicando pontos importantes a ser observados no contexto escolar e convidando a escola a desenvolver uma prática que contempla essas questões.
As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais	Apresenta as possíveis mudanças que a alteração na legislação a respeito da educação para as relações étnico-raciais pode provocar na sociedade. Destaca aspectos da Constituição de 1988, da legislação a respeito da educação indígena, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e apresenta a Lei 10.639/2003 que inclui a história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei 11.645/2008 que inclui a história e a cultura indígenas.

Fonte: Brasil, 2009.