

EXPERIÊNCIA DE UM NÚCLEO DE GÊNERO E RAÇA NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

Marcelo José de Araújo Batalha
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade
Federal Rural de Pernambuco, associada à Fundação Joaquim Nabuco
(PPGECI-UFRPE/FUNDAJ)
marcelobatalha@hotmail.com.br

Cibele Maria Lima Rodrigues
Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)
rodrigues.cibele@gmail.com

INTRODUÇÃO

A partir de uma parceria entre as Secretarias da Mulher e da Educação, foi instituído, em 2011, um programa para criar Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher nas escolas. No plano nacional, estávamos em um contexto de políticas de promoção da igualdade de gênero e raça, devido à mobilização dos movimentos sociais, apoiadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores. Essas políticas foram destruídas no contexto do governo federal, mas permanecem em Pernambuco.

Assim, o estudo proposto analisou como estudantes de um desses núcleos foram atravessados pela experiência (LARROSA, 2015), na construção das subjetividades (DELEUZE, 2012; FOUCAULT, 1995) e aprendizagens significativas (CHARLOT, 2013). Nesse diapasão, consideramos que o programa supracitado é efeito do discurso do movimento feminista.

A abordagem qualitativa foi considerada mais adequada, com o uso de entrevistas narrativas que, devido ao contexto pandêmico (Covid-19), foram registradas por videoconferência (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). As interlocuções se deram entre fevereiro e abril de 2020. Para o primeiro contato, foram enviados formulários virtuais para 50 educandos(as) que participaram do núcleo (entre 2013 e 2014), obtendo-se 41 respostas, das quais, 8 se dispuseram a participar das entrevistas, concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seu anonimato foi preservado.

A partir da perspectiva teórica pós-estruturalista, podemos afirmar que a simples existência de núcleos de gênero não garante que a discussão seja feita com respeito à diversidade. Assim, a pesquisa se detém sobre a singularidade de uma

experiência vista por estudantes anos depois, na qual puderam avaliar com certo distanciamento os “efeitos discursivos” das vivências no Núcleo de Estudos de Gênero e Raça (NEGRa), incorporando a discussão da desigualdade racial.

A pesquisa se refere a uma experiência que aconteceu há seis anos. Foi possível ouvir jovens que hoje são estudantes universitários ou concluíram a graduação. Em suas falas, nessa análise atual, revelaram o NEGRa como um espaço a servir de linha de fuga em meio às opressões vivenciadas no dispositivo-escola. Seus testemunhos expressam as fissuras provocadas no modelo escolar, abrindo caminhos para debates sobre exclusões e desigualdades vivenciadas na escola, silenciadas nos corredores e no currículo.

Entre as atividades do NEGRa, destacamos o Sarau de Chico que, por meio do estudo da linguagem poética, estimulava o gosto artístico e a visão crítica dos estudantes para um letramento literário que provocasse, sobretudo, sentidos (CHARLOT, 2013). Os depoimentos atestam o que está na literatura: a música e o teatro são considerados artefatos culturais pedagógicos potentes (GIROUX, 2008). A partilha do sensível propiciada pela experiência estética foi uma forma de gerar conhecimentos, engajamentos e mudanças nas visões de mundo, de uma forma que o método tradicional (conteudista) não consegue (RANCIÈRE, 2009). Nas palavras do menino L: “uma oportunidade da gente pular fora da caixinha”. O Sarau se mostrou ao público como um recital lítero-musical – com coreografias e performances vocais, mas na sua feitura incluiu momentos de debates, de construção coletiva, levadas a cabo com grande empolgação por estudantes que já estavam “desanimados(as)” e se sentiam excluídos(as).

DENUNCIANDO A ESCOLA DE RESULTADOS

A política educacional no estado de Pernambuco é conhecida como sendo marcada pelo gerencialismo e muita pressão por resultados. No próprio *site*, podemos ver diversas notícias que apontam a melhoria nas avaliações como motivo de orgulho. Essa postura se mantém na relação com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que possibilita o ingresso nas universidades.

A partir da vivência no NEGRa, Bárbara, Sol e Pietro percebem que a escola voltada para os resultados do ENEM, para a competição e que rejeita as artes e, por tabela, rejeitava o núcleo. Entre as várias críticas a esse “modelo voltado para

resultados”, destacamos a interpretação de Sol: “a educação básica [...] ela na verdade é uma maratona de preparação pra um momento que a gente vai ter que competir por um direito. [...] reproduz a lógica de competição individualista.” E ressalta a crítica feita pelos estudos pós-coloniais (QUIJANO, 2005) e por feministas (HARDING, 1993; HILL COLLINS, 2017): “os autores que a gente lê – que são homens brancos, na maioria das vezes”.

E ainda destacam que a interação com as artes fez com que criassem uma relação diferente com a aprendizagem de português e literatura. Inclusive, ressaltando, a necessidade de o currículo incluir dança, e ter a música como parte do despertar para a sensibilidade, para a produção de textos, de forma significativa.

Além disso, fazem uma dura crítica às relações de poder autoritárias vivenciadas na escola. E mostram como a experiência do núcleo foi importante por propiciar sua expressão por meio de uma relação dialógica, na qual podiam se expressar livremente, diferente da sala de aula (FREIRE, 1980). Nesse processo, inclusive, Juan aponta que a participação no NEGRa foi um estímulo a permanecer na escola (em uma fase de crises e desânimos).

DESCOBRINDO AS DESIGUALDADES

Ficou patente nas falas que a experiência no núcleo causou reflexões sobre preconceitos que atravessavam o cotidiano escolar (sobretudo machismo e racismo). Esse era o objetivo principal da política do NEGRa, que foi traduzido de diferentes maneiras e está presente nas formas de subjetivação de todos(as). Bárbara percebeu como uma porta de entrada para reivindicar algo com o qual se identificou: “a luta dos corpos marginalizados, a vulnerabilidade dos corpos contra-hegemônicos”. Inclui a aprendizagem de luta contra machismo, xenofobia, intolerância religiosa, preconceitos contra religiões de matriz africana e contra pessoas de baixa renda – situações também citadas por Abramovay *et al* (2012).

As falas da maioria se referem às aprendizagens que estão relacionadas com a “consciência política” da existência do poder instituído e da empatia com as lutas políticas e sua contribuição para a mudança social, do conhecimento. Bárbara e Sol se referem especificamente ao engajamento no feminismo, o despertar da empatia com as lutas sociais. Segundo Euclides: “empatia e respeito pelo próximo”. Ele, Juan

e José ressaltam “Por que existe um racismo? Por que determinados grupos têm um privilégio que outros não têm?”

E ainda chegam a propor uma escola diferente. E vão delineando uma escola que tenha relação dialógica, que seja livre de preconceitos. Como afirma o menino L, “uma escola muito menos machista” com “respeito dos meninos em relação às meninas, no respeito aos homossexuais”. Juan chama de “desconstrução do preconceito em si” que se daria pela inserção nas aulas (de história, filosofia, português) porque ele acredita, com base na sua vivência, que “dando informação aos desinformados pode sim se desconstruir ideias preconceituosas”. E na sua interpretação, seria com o objetivo de “mostrar para essas pessoas que a história não é uma linha reta... é uma teia de aranha que se divide em vários blocos”. Bárbara faz uma síntese da mudança curricular que propõe: uma escola em que se pode falar de “gênero e de política”, de “negros” e de “gays”, não como “briga”, mas como lugar de expressão, de respeito, de acolhimento, de empatia e diálogo. A escola que fala o que “são os movimentos políticos, os movimentos sociais”. De alguma forma, essas desigualdades são colocadas em cena pelos movimentos sociais que propõem a mudança nos códigos culturais dominantes (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000; MELUCCI, 1989).

CONCLUSÕES

As falas apontam duas dimensões. A primeira questiona as relações de poder na escola, a política de resultados e aponta outros caminhos para aprendizagens significativas. A segunda postula as questões de desconstrução do patriarcalismo, do racismo e a construção da empatia com as lutas sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília, DF: Flacso Brasil; OEI; MEC, 2015.

ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. *In*: ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 15-57.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, p. 7-31, 1993.

HILL COLLINS, Patrícia. The difference that power makes: intersectionality and participatory democracy. **Investig. Fem (Rev.)**, v. 8, n. 1, p. 19-39, 2017.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Experiência e Sentido).

MELUCCI, Alberto. **Nomads of the present**: social movements and individual needs in contemporary society. Great Britain: Anchor Press, 1989.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In*: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (org.). Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-95.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental; Editora 34, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **An introduction to the study of social movements**. Social Research, v. 52, n. 4, p. 749-787, 1985.

Sites consultados:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5765>

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=6074>