



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9290 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

SUJEITOS E A EXPERIÊNCIA/SENTIDO A PARTIR DO NEGRa (NÚCLEO DE GÊNERO E RAÇA), NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

Marcelo José de Araújo Batalha - UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Cibele Maria Lima Rodrigues - Fundação Joaquim Nabuco

SUJEITOS E A EXPERIÊNCIA/SENTIDO DO NÚCLEO DE GÊNERO E RAÇA), NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

Resumo

Apresentamos incursões de uma pesquisa realizada em 2020 com oito jovens egressos da experiência do Núcleo de Estudos de Gênero e Raça (NEGRa), em uma escola de ensino médio e de tempo integral (em 2013-2014) da rede estadual de Pernambuco. Lançamos mão dos conceitos de experiência/sentido de Larrosa (2014) e subjetividade em Foucault (1984), Um percurso de desconstrução de preconceitos e consciência das lutas sociais no esteio das contribuições dos movimentos sociais. Aprendizagens significativas derivadas das experiências estéticas e do diálogo e com críticas ao dispositivo escolar.

Palavras-chave: Experiência; Sentido; Gênero; Raça; Movimentos Sociais

Introdução

O ano de 2021 marca os dez anos de existência do programa de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher nas escolas públicas estaduais de Pernambuco - parceria entre as Secretarias da Mulher e da Educação. Naquela ocasião, a pasta de Políticas para Mulher tinha à frente uma militante feminista e, não por acaso, essa proposta está no rol das reivindicações do movimento. O contexto nacional era de políticas de igualdade de gênero (nos governos do Partido dos Trabalhadores). Esse cenário coincide com a afirmação de Melucci (1994) sobre a atuação das lideranças dos movimentos em instituições políticas para disseminar suas mensagens.

Os estudos apontaram as mudanças culturais e políticas provocadas pelas lutas dos movimentos sociais (TOURAINÉ, 1985; ALVAREZ, DAGNINO & ESCOBAR, 2000); MELUCCI, 1989, 1994, 2003) e essa percepção, aproxima-se da transformação defendida por Gramsci (1995). Na literatura, também são analisados os processos educativos propiciados pelos movimentos (OLIVEIRA, s/d; GOHN, 1992; 2005; 2011, 2014).

Nesse diapasão, consideramos que o programa supracitado é efeito do discurso do movimento feminista. E, no diálogo com essa literatura, a pesquisa em tela analisou as mudanças provocadas em estudantes que participaram de um desses Núcleos, com o objetivo de compreender como foram atravessados pela experiência (LARROSA, 2015), na construção das subjetividades (FOUCAULT, 1995; DELEUZE, 2012) e aprendizagens significativas (CHARLOT, 2013). E, embora não tenha sido o foco do estudo, coincide com o que aponta a literatura da juventude na escola (DAYRELL, 2007; ABRAMOVAY et. al., 2012; e ABRAMOVAY, CASTRO & WAISELFISZ, 2015).

Para apreender os significados, a abordagem qualitativa foi considerada mais adequada, com o uso da entrevista narrativa que, devido ao contexto pandêmico (Covid-19), foi registrada 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, oito se dispuseram a participar das entrevistas. Concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seu anonimato foi preservado.

Subjetivações e aprendizagens

A pesquisa aconteceu seis anos após as atividades do Núcleo, ouvindo jovens que agora são estudantes universitários ou concluíram a graduação. As expressões contidas nas entrevistas e nos formulários revelaram o NEGRa como um espaço a servir de linha de fuga em meio às opressões vivenciadas no dispositivo-escola. Os testemunhos denotam que as discussões no âmbito do Núcleo provocaram fissuras, fertilizando um debate - até então - reduzido ao currículo oculto. Representou um caminho a desestabilizar os discursos dominantes, no esteio dos movimentos sociais.

Dentre as atividades vivenciadas, ressaltamos 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”*.

Naquele contexto, Chico Buarque era uma voz estranhíssima à realidade estudantil, permeada por músicas cujo enredo era “vou dá-lhe de cano de ferro” e “rapariga é você, mal-amada...”. Para além de criticar a subjetivação de identidades machistas a partir da violência contida nessas músicas, como afirmou um dos entrevistados, a experiência serviu à abertura a um novo repertório, mas, especialmente, como *“um grande pontapé para ser quem eu sou hoje. Mostrando esse viés de pensamento, esse viés de intelectualidade”*. Essa fala resume o sentimento compartilhado pelos demais. Cabe dizer que não houve, aqui, nenhuma disposição etnocêntrica de dizer o que é música, o que é arte. Porque até mesmo os canônicos não estão imunes a disseminar preconceito e agressividade.

O Sarau se apresentou na forma de um recital lítero-musical – com coreografias e performances vocais. Por iniciativa dos próprios integrantes, a dedicação se dava no período após as aulas e horário das refeições. Relembaram a motivação, o senso de responsabilidade despertado pela “autonomia” para desenhar figurinos, planejar cenários e instalações. Até a lembrança do nervosismo no grande dia da estreia no auditório da escola, que foi sendo

superado nas demais apresentações fora do espaço escolar (inclusive no grande teatro da capital).

Além das aprendizagens do que um integrante chamou de adquirir “autonomia”, nas entrevistas foi possível identificar como a vivência, embalada pelas canções de Chico, causou reflexões sobre preconceitos que atravessavam o cotidiano escolar (sobretudo machismo e racismo). Esse era o objetivo principal do Núcleo, que foi traduzido de diferentes maneiras e está presente nas formas de subjetivação de todos/as. E a representação da música da Geni foi apontada como a principal referência. Paulo sublinha que a performance de Geni, estremeceu as estruturas da escola com flagrante estranhamento. 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”*. A história da personagem a fez pensar que *[no espaço da escola] existem muitas Genis. (...) principalmente no ensino médio. (...) as pessoas LGBTs eram Genis, os alunos repetentes eram Genis, os alunos que bagunçavam muito eram Genis, sabe? Os alunos muito tímidos eram Genis.*

Na visão de Juan, percebe-se que a aprendizagem se tornou mais significativa e o mundo passou a ser visto de outra forma: *era apenas um receptor que via a vida apenas como uma grande tiração de onda eu me tornei uma pessoa totalmente diferente, com uma visão mais crítica não se tornar aquele canal de propagação da fake news (...) mais instigada a buscar o conhecimento.* 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. Para Sol, a música Pedro pedreiro fez pensar sobre a condição de trabalho do seu pai e lhe deu *“um pouquinho de consciência de classe”* (...). *Foi quando eu me descobri mais politicamente*. Bárbara afirma como feminista e afirma que: *“quer a libertação de todos (...) É um processo que não é dissociado da luta pela libertação de outras opressões, né, de raça, de classe e tudo mais”*. Nas palavras de Euclides: *“empatia e respeito pelo próximo”*. Ele, Juan e José ressaltam o processo de se questionar sobre a *“Por que existe um racismo? Por que determinados grupos têm um privilégio que outros não têm? [...]*

Assim, todos confirmam a tese a que os teóricos dos movimentos (citados inicialmente) chamam de mudança político-cultural : *“Conheço várias pessoas que mudaram a visão delas, a visão cultural delas”* que se deu pelo processo de *“Se autoavaliar e ter uma visão crítica sobre o que aconteceu e as coisas que estão acontecendo; até com relação à política...”*.

Nesse sentido, faz com que proponham uma escola diferente. Para o Menino L, *“uma escola muito menos machista”* que primasse pelo *“respeito dos meninos em relação às meninas, no respeito aos homossexuais”*. E que fizesse as pessoas passarem por um processo que 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”*. Essa opinião é também de Bárbara, quase formada em Pedagogia, propõe que uma escola “rica”, “completa” é aquela 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*”.

Bárbara, Sol e Pietro criticam a escola voltada para os resultados do ENEM, para a competição que rejeita as artes e, por tabela, rejeitava o núcleo. Na interpretação crítica de Sol: “*a educação básica em vez de ser um processo de problematização, crítica da realidade, de busca de conhecimento, ela na verdade é uma maratona de preparação pra um momento que a gente vai ter que competir por um direito. E aí, isso faz com que a escola tenha um caráter não popular. Muito pelo contrário, ela reproduz a lógica de competição individualista*”. E ressaltam 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*”.

Reconhecem a aprendizagem significativa de Português e Literatura através da dança, da música e das reflexões, feitas de forma dialógica, na qual podiam se expressar livremente, diferente da sala de aula (FREIRE, 1980). Reconhecem ter sido um processo de autoconhecimento e, no caso de Juan, o estimulou a permanecer na escola (em uma fase de crises e desânimos).

Conclusões

Por fim, recortamos a experiência do núcleo em duas dimensões: mudança político-cultural e aprendizagem significativa. A primeira aponta a desconstrução do patriarcalismo e do racismo e a construção da empatia com as lutas sociais. Na segunda, questiona as relações de poder na escola e aponta aprendizagens significativas. Uma metáfora sintetiza o que não cabe nos limites do texto: *a educação é um iceberg e o Sarau foi um iceberg. Muito por trás do que se viu também tinha muita coisa que a gente aprendeu, muita coisa que a gente viu e a gente descobriu*. E uma voz alinhava a ampliação do horizonte simbólico: “*a gente começa, enquanto estudante, a pensar sobre questões que antes a gente nunca tinha parado pra pensar*”.

Referências

- 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.
- 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.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, Oct. 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Editora Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Org.), **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. p 333-361.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação - 2ª Série, Número 1**, 2014. p 35-50.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, 1993, p. 7-31.
- HILL COLLINS, Patrícia Hill. The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. **Investig. Fem (Rev.)** 8(1) 2017: 19-39
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: 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.
- MELUCCI, Alberto. **Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento**. Entrevista a Leonardo Avritzer e Lyra. **Novos Estudos**, Cebrap, nº 40, p. 152-166, 1994.
- MELUCCI, Alberto. **Challenge codes: collective action in the information age**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- OLIVEIRA, Elizabeth S. **Movimentos Sociais e Educação Popular no Brasil urbano industrial**. ANPED, GT 03-2268 disponível em <https://bit.ly/3vi5iJS>.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **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, winter 1985.

