

II SIMPÓSIO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE
ENSINO-APRENDIZAGEM



ANAIS

II Simpósio de Humanidades e Linguagens: perspectivas contemporâneas de ensino-aprendizagem

Instituto Federal De Brasília - Campus Riacho Fundo

26 a 28 de julho de 2022

Coordenação do Evento

Tatiana de Macedo Soares Rotolo

Luciana Henrique Mariano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

REITORIA

Reitora
Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA-

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

DIREÇÃO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Marley Garcia Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Rejane Maria de Araújo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Brenda Martins de Lima



Reitoria – Setor de Autarquias Sul, Q. 2.
C.E.P.: 70297-400 Brasília-DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2108
editora@ifb.edu.br

S612 Simpósio de Humanidades e Linguagens: perspectivas contemporâneas de ensino-aprendizagem (2.: 2023 : Brasília, DF)

Anais do II Simpósio de Humanidades e Linguagens : perspectivas contemporâneas de ensino-aprendizagem / organização de Tatiana de Macedo Soares Rotolo e Luciana Henrique Mariano Silva. -- Brasília, DF : Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, 2023.

62 p.
Publicação digital.
Disponível em:

ISBN: 978-85-64124-96-7

1. Aprendizagem ativa. 2. Educação humanística. 3. Direitos Humanos. ROTOLO, Tatiana de Macedo Soares. II. SILVA, Luciana Henrique Mariano. III. Instituto Federal de Brasília. IV. Título

SUMÁRIO

O PAPEL DA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE LIVROS PARADIDÁTICOS E PLANOS DE ENSINO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CONTEXTO BILÍNGUE	6
---	---

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM E PARA DIREITOS HUMANOS DE ORIENTADORAS/ES EDUCACIONAIS: IMPACTOS NA GARANTIA DE DIREITOS E NO ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES LGBTQIA+	9
--	---

EM ALGUM LUGAR DA TELA: O LETRAMENTO QUEER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE.	13
---	----

A LITERATURA DIASPÓRICA EM LÍNGUA INGLESA DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL, ATRAVÉS DE POESIAS ESCRITAS EM CONDIÇÃO DE EXÍLIO	17
---	----

CINECLUBISMO, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE	21
--	----

O CARÁTER DESFETICHIZADOR DA ARTE: O EFEITO CATÁRTICO E O PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA EM SALA DE AULA	24
---	----

O DIREITO REPRODUTIVO E A REPRESENTAÇÃO DO PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA NA OBRA "AS MENINAS" DE LYGIA FAGUNDES TELLES	27
--	----

O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NÃO PRESENCIAL E A INSERÇÃO DO HÍBRIDO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB	30
---	----

SUMÁRIO

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS POR MEIO DO TEATRO DE BONECOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	34
--	----

REFLEXÕES E POSSIBILIDADES: A RELEVANCIA DO LETRAMENTO RACIAL E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	39
---	----

HIP HOP, ANTIRRACISMO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O RAP NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	46
--	----

O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS APÓS A BNCC: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO	50
--	----

O QUE AS HOUSES ENSINAM: CULTURA BALLROOM COMO ESPAÇO DE ENSINO APRENDIZAGEM	55
---	----

ALTERNATIVAS DECOLONIAIS DO SABER: IMPLICAÇÕES DA AUTOETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO	59
---	----

A LITERATURA COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	61
---	----

O PAPEL DA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE LIVROS PARADIDÁTICOS E PLANOS DE ENSINO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CONTEXTO BILÍNGUE

AUTORA:

ADRIENNE KHAROL FERREIRA MOTA

adrienne.mota@estudante.ifb.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)

Campus Riacho Fundo

RESUMO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia de Covid-19 em março de 2020. Dentre os setores mais afetados por essa emergência sanitária, está a educação. Essa pesquisa teve o objetivo de analisar as decisões tomadas pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) para mitigar os efeitos da pandemia nas atividades educacionais desenvolvidas pela instituição. Para tanto, foram coletadas informações a respeito de ações administrativas, acadêmicas e solidárias, motivadas pelo Governo Federal, pelo Governo Distrital (GDF) e pelo próprio IFB. As informações foram classificadas em: tipo de ação, motivador da ação, resultado e o detalhamento da ação. Os resultados encontrados apontaram que o IFB procurou priorizar a comunidade acadêmica, principalmente os estudantes em situação de vulnerabilidade. Ficou evidente a transparência em cada tomada de decisão e o retorno completo das atividades acadêmicas só ocorreu após a melhora no quadro de pandemia e a imunização da comunidade.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Pandemia; IFB.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a literatura tem sido objeto de pesquisa e estudos no meio educacional. Seja para abordar a formação de professores, ou até mesmo para incentivar o uso da literatura na sala de aula como ferramenta de ensino e aprendizagem. Pensando nesta última colocação, percebe-se o importante papel da literatura nas escolas do século XXI, pois o ambiente escolar tem cada vez mais buscado formar indivíduos que atuem de forma ampla, nas mais diversas áreas da sociedade, e não somente formar para o mercado de trabalho.

Diante disso, a literatura se faz um instrumento relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois contribui de forma autêntica para a possibilidade de mediação cultural, uma vez que os alunos terão contato com diversas culturas a partir de atividades que façam uso dos textos literários. Tal diversidade cultural a partir do uso da literatura é possível pois, segundo Candido (2004),

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (p. 175).

Pensando nisso, a problemática desta pesquisa parte do interesse de se investigar se o papel da literatura no ensino de língua inglesa se dá apenas como pretexto para o ensino gramatical da língua, ou se possibilita uma mediação cultural, como forma de promover a reflexão, percepções e provocações culturais nos alunos. Para tanto, foi elencado um questionamento principal para nortear a pesquisa, sendo ele: Como a literatura torna-se instrumento de mediação cultural no ensino de língua inglesa a partir da análise dos livros paradidáticos escolhidos e do planejamento de aula do 6º ano do ensino fundamental II em contexto bilíngue?

A partir dessas indagações, a presente pesquisa, fruto de uma análise de livros paradidáticos e dos planos de ensino da disciplina de língua inglesa do 6º ano de uma escola particular bilíngue, localizada no Distrito Federal, teve como objetivo principal compreender como a literatura se torna instrumento para a mediação cultural através do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental II em contexto bilíngue. Como objetivos específicos, foram propostos: identificar como a literatura se torna instrumento de mediação cultural através do ensino de língua inglesa; analisar livros paradidáticos de língua inglesa e suas temáticas e compreender o processo de ensino de inglês em contexto bilíngue a partir da análise dos planejamentos de aula.

Como base para desenvolver o estudo sobre literatura como instrumento de mediação cultural, foram utilizados como fundamentação teórica alguns autores importantes para literatura, cultura e educação. A literatura como instrumento de ensino e aprendizagem e de acesso à cultura, está embasada na visão de Candido (2004) e de Terry Eagleton (2005), pois ambos autores ressaltam a literatura como ferramenta transformadora e cultural. Para abordar literatura e educação, foram selecionados autores que apresentam pesquisas na área do ensino de língua estrangeira e o uso da literatura neste processo, tais autores como CORCHS (2006) e LAZAR (1993).

Esta pesquisa encontra-se dividida da seguinte forma: inicialmente, são tratadas das temáticas literatura, cultura e educação como introdução explanatória dos conceitos de literatura e mediação cultural; depois é tratado do ensino de língua inglesa no Brasil e o crescimento do bilinguismo; no desenvolvimento é apresentado de forma descritiva a análise dos livros paradidáticos e planos de ensino do 8º ano de uma escola bilíngue; por fim, são apresentados os resultados na análise e as considerações finais comentando o uso da literatura como instrumento de mediação cultural no ensino de língua inglesa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados aqui apresentados apontam que a literatura se torna instrumento de mediação cultural, quando os objetivos de aprendizagem conectam-se com os livros paradidáticos e suas respectivas temáticas. Para tanto, é necessário que ao longo da elaboração dos planejamentos de aula, o professor faça tal conexão de forma visível aos alunos.

CONCLUSÕES

Foi possível concluir também, que em um contexto bilíngue, as leituras em língua inglesa são mais acessíveis aos alunos, mesmo que estes ainda estejam em processo de imersão na língua alvo. Pensando nisso, este trabalho proporciona futuras discussões sobre políticas públicas desenvolvidas na área de literatura e ensino de línguas não apenas em escolas bilíngues. Assim, visando promover o acesso às relações culturais por parte dos alunos do ensino fundamental II, através da língua inglesa contextualizada e não como pretexto.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ____. **Vários Escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo, UNESP, 2005

CORCHS, Margaret: **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Dissertação de mestrado em Linguística aplicada, UECE, 2006. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf>

LAZAR, Gillian. **Literature and Language Teaching: A guidebook for trainers and teachers**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM E PARA DIREITOS HUMANOS DE ORIENTADORAS/ES EDUCACIONAIS: IMPACTOS NA GARANTIA DE DIREITOS E NO ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES LGBTQIA+

AUTORA:

BIANCA DE SOUSA GUIMARÃES

RESUMO

Este estudo investiga como as políticas públicas para formação continuada em e para direitos humanos de educadoras/es educacionais da educação básica da rede pública do Distrito Federal impactam a garantia de direitos das/os estudantes LGBTQIA+ na escola e na sociedade. Entendendo a formação continuada como lugar privilegiado para aflorar um (re)pensar das teorias e práticas educativas e a orientação educacional como um importante espaço político-pedagógico de escuta, acolhimento e discussão, a pesquisa em andamento, a partir da metodologia de estudo de caso, explorou os resultados dos cursos da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) na práxis pedagógica de orientadoras educacionais no chão da escola.

Palavras-chave: formação continuada; educação em e para direitos humanos; orientação educacional; estudantes LGBT; LGBTfobia no contexto escolar.

INTRODUÇÃO

Na contramão de concepções que apontam-os como inatos ou naturais, os direitos humanos resultam de lutas travadas por aquelas/es que historicamente sofrem com as suas violações. Na América Latina em específico, a história dos direitos humanos é a história da luta dos movimentos sociais e de suas violações, e a construção de uma cultura em direitos humanos exige uma disputa permanente, que perpassa o processo educativo na medida em que “demanda também uma profunda transformação de nossas práticas e concepções educativas” (GALLARDO, 2014, p.109).

O lugar fundamental da educação na constituição e na efetivação dos direitos humanos nos coloca questões fundamentais sobre o papel desempenhado pela escola e por seus sujeitos educativos hoje. Desde muito cedo, no contexto escolar, vivenciamos a imposição e reafirmação dos lugares sociais. No que tange às expectativas sobre o gênero e a sexualidade, a escola têm imposto parâmetros do que são meninos e meninas em uma perspectiva binária e heterossexista, pois a partir de “novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

É neste sentido que pensar uma educação e sujeitos educativos sensíveis para as questões de gênero e sexualidade é essencial. Para isso, é necessário defender a formação de um pensar epistemológico que reveja ideias estereotipadas em relação aos papéis de gênero e às diversas orientações sexuais, de modo que se desenvolva um entendimento teórico destas questões, contribuindo para a construção de uma prática engajada no combate às discriminações. Partindo desse ponto e entendendo a formação continuada como espaço privilegiado para aflorar um (re)pensar das teorias e práticas educativas, esta pesquisa propõe investigar como as políticas públicas para formação continuada em e para direitos humanos de orientadoras/es educacionais da educação básica da rede pública do Distrito Federal, através da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), impactam a garantia de direitos das/os estudantes LGBTQIA na escola e na sociedade, analisando os impactos do conservadorismo e do sucateamento das políticas públicas educacionais.

REVISÃO DE LITERATURA

Percebendo as ausências na formação inicial e, também, a necessidade de uma construção contínua das bases epistemológicas, da reflexão crítica sobre a realidade e de espaços de discussão coletivos sobre os desafios e as potencialidades do trabalho docente, a formação continuada se mostra um espaço privilegiado e necessário.

Diante dessa realidade, em 1988, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), no âmbito da SEEDF, tendo como atribuições planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal (GDF, 1997, p.1), cumprindo o importante papel de ofertar, entre outras, cursos voltados para as temáticas de direitos humanos, cidadania e diversidade.

O ambiente escolar atua como espaço em que as expectativas e lugares sociais se mostram desde muito cedo e é, também, o lugar em que as discriminações se fazem presentes de diferentes formas. Aqui, nos dedicamos a pensar a partir das perspectivas de gênero e sexualidade, entendendo que estes são distintivos sociais que atravessam a constituição dos sujeitos. Guacira Lopes Louro destaca:

Diferenças, distinções, desigualdades...A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. (1997, p. 57)

Em relação às opressões destinadas aquelas e aqueles que fogem à heteronorma este espaço de socialização e de vivências individuais e coletivas, singular na formação dos sujeitos, se esforça em contribuir na formação de meninos masculinos e meninas femininas, punindo quem escapa ao controle, marcando-os como estranhos, anormais e indesejados (MISKOLCI, 2016).

Além disso, existem outras mudanças necessárias na educação e se inserem, também, em um contexto de descontinuidade dos processos de formação que “revela permanente a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10). O enfrentamento das problemáticas apresentadas exige, dentre outras tantas medidas, políticas públicas de formação que atendam as demandas de educadoras/es, de estudantes e da sociedade.

As políticas educativas são assumidas como uma política social¹ de responsabilidade do Estado e de suas estruturas, apesar de não se resumir ao encargo destas. No sentido contrário dos ideais neoliberais que vêm colocando a educação no campo do mercado, cabendo ao Estado o papel muito mais de regulador que de provedor de direitos (BARROSO, 2005), há a necessidade crescente de políticas públicas na área da educação para a construção do Estado de direito promulgado por nossa constituição desde 1988.

Além das políticas sociais e educativas, é preciso, ainda, pensar em uma formação continuada em e para direitos humanos, de modo que seja possível garantir os direitos dos estudantes. Com a ascensão dos discursos e posicionamentos conservadores, os direitos humanos têm sido, cada vez mais, alvo de discursos que atacam as questões sociais historicamente silenciadas, ocasionando uma espécie de pânico social e moral que impacta a defesa de uma educação obstinada em questionar os lugares sociais que oprimem a existência daquelas/es que fogem às normas impostas.

Lyn Hunt alerta que “temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação” (2009, p. 24). Ao nosso redor, somos a todo tempo bombardeados com o horror da violência, e cresce a necessidade de esforços para uma construção democrática que internalize a cultura de direitos humanos nas mentalidades individuais e coletivas, tendo os processos educativos papel fundamental (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.59).

Atuando neste sentido, a oferta de formações pela EAPE aparece como meio para a instrumentalização teórica e discussões sobre a prática pedagógica a partir das perspectivas de gênero e sexualidade, à luz dos direitos humanos, privilegiando questões relacionadas à população LGBTQIA+, traz reflexões para a garantia de acesso e de usufruto dos direitos civis, políticos e sociais desses sujeitos.

METODOLOGIA

Esta proposta de trabalho pretende constituir-se como uma pesquisa qualitativa. Entendendo a educação como processo humano, a pesquisa qualitativa deve ter metodologias que propiciem a observação e análise crítica a partir da escuta, da troca e do olhar sensível para as questões presentes no ambiente escolar. Buscando atender o objetivo proposto, o ponto de partida para a construção da pesquisa será a revisão de literatura através de pesquisa bibliográfica.

Aliado a isto, será primordial a análise de informações da EAPE, disponibilizadas por meio dos documentos da SEEDF desde a sua criação. Em seguida, a pesquisa terá como foco as entrevistas com docentes da rede pública de educação básica, cursistas dos cursos da área de direitos humanos e cidadania da EAPE através do formato semiestruturado.

1 Para Höfling (2001), as políticas sociais são ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”(HÖFLING, 2001, p. 32)

Para a análise das entrevistas serão úteis os métodos da análise do discurso crítica (ADC) para dar evidência às lógicas de poder e dominação reproduzidas nas práticas discursivas, fazendo uso de uma análise multidisciplinar, defendida por Van Dijk (2017), que relaciona a linguagem com as estruturas sociais. Para além da análise discursiva materializada nas entrevistas, o estudo analisará as formas não ditas, carregadas de violência simbólica (BOURDIEU, 1989), pois é no campo do silêncio que muitas vezes a LGBTfobia é gritante, na escola, na família e na sociedade.

CONCLUSÃO

Como contestação ao atual cenário, que apresenta, cada vez mais, os direitos humanos como alvo de ataques conservadores, a formação em e para direitos humanos, ofertada em cursos da EAPE, é imprescindível, porque busca estimular o questionamento das violências estruturais, primeiro a partir das/os docentes, e então, a partir do poder transformador da educação, das/os estudantes.

É importante destacar que a formação inicial e continuada voltada para o debate destas temáticas é instrumento essencial para a construção de uma prática educacional engajada no combate às violências LGBTfóbicas dentro e fora dos muros escolares, tendo em vista que essa realidade é, também, um reflexo da formação desses profissionais, que têm se mostrado insuficiente para dar conta das questões ligadas às diversidades sexuais e de gênero.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, v. 26, p. 725-751, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, v. 36, n. 1, 2013.

GALLARDO, Helio. Teoria Crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos. Tradução Patricia Fernandes. São Paulo: UNESP, 2014.

GDF. Lei de criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - Eape, Lei nº 1619 de 22 de agosto de 1997. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação EAPE e dá outras providências.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educação On-line PUC, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poésis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Sociedade e Estado, v. 32, n. 3, p. 725- 747, 2017.

VAN DIJK, Teun A. Discurso y poder. Editorial Gedisa, 2011.

EM ALGUM LUGAR DA TELA: o letramento queer na formação continuada do docente.

AUTOR:

IVALDO PEREIRA DE SOUZA
evaldoletras@gmail.com

RESUMO

A sigla utilizada para designar indivíduos que andam na contramão da cisheteronormatividade vem ganhando cada vez mais letras e reflexões sobre gênero, sexualidade, corpos e performatividade, e a escola, instância social de formação de todes, encontra-se no interior do fogo cruzado desse choque cultural. A partir disso, este trabalho visa revisar a literatura sobre questões de gênero e sexualidade, por meio da *Teoria Queer*, a fim de levantar os conceitos importantes para a formação continuada do corpo docente que lida diariamente com alunos, que trazem de fora dos muros da escola performances, pronomes, expressões e vestuário que contrariam o conservadorismo e bons costumes pregados por instâncias tradicionais da sociedade. Desta forma, explorar-se-ão os vídeos do Canal Tempero Drag (*YouTube*), produzidos por Rita Von Hunty, a fim de verificar se poderiam esses serem usados como ferramenta pedagógica propícia ao letramento queer do docente, sobre gênero e sexualidade. Esse letramento baseia-se numa prática social diante da sensibilização de vivências e experiências de alteridades dissidentes de padrões normatizados, que ameaçam a ordem e a regulação, no ato de assumir práticas sexuais e de gênero mais próximas à liberdade de ser e existir.

Palavras-chave: letramento; teoria queer; docente.

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que muita coisa mudou no que diz respeito à sexualidade e identidade de gênero no Brasil, e o choque cultural produzido por pessoas que recusam a binaridade homem e mulher atinge todas as instâncias da sociedade. Se pensarmos em uma instituição neste contexto, com poder de promover a liberdade de ensino-aprendizagem, o acesso ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, temos a escola. Mas será que essa instância está preparada para recepcionar indivíduos que fogem dos discursos históricos de heteronormatividade e cisnormatividade? De um lado, estudantes que buscam afirmar sua identidade Queer em sua prática social e, do outro, professores perdidos nos termos, pronomes e performance de tais identidades, somando-se àqueles mais conservadores que rejeitam qualquer alteridade fora do padrão feminino e masculino, baseados nas religiões, sistemas de justiça e ciências médicas.

Preliminarmente, ressalta-se que os questionamentos em torno das referidas discussões são inesgotáveis e não podem ser respondidas com simplicidade. No entanto, é por meio da Teoria Queer que pesquisadores e estudantes têm construído bibliografia e ciência em torno do referido assunto.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem por objetivo explorar os vídeos do Canal *Tempero Drag* (YouTube), produzidos por Rita Von Hunty, como ferramenta pedagógica propícia ao letramento Queer do docente, com foco na sua formação continuada e na sua sensibilização sobre gênero e sexualidade.

O *Tempero Drag* foi criado em 2015 e, desde então, trata de temas sociais e políticos, sempre com humor e performance artística pela *Drag Queen* Rita Von Hunty, interpretada pelo professor Guilherme Terreri Lima Pereira, nascido no interior de São Paulo, formado em Artes Cênicas, pela UNIRIO, e Letras, pela USP.

O procedimento a ser utilizado é a revisão da literatura sobre os conceitos de gênero, sexualidade, corpo e performatividade, voltada ao questionamento de modelos binários e normativos. Após isso, serão explorados os vídeos do canal *Tempero Drag*, visando verificar se contribuem para repensarmos gênero e sexualidade, bem como práticas de ensino-aprendizagem embasadas na perspectiva do letramento Queer e para além do que propõem os documentos normativos da educação brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Teoria Queer a ser abordada nesta pesquisa parte dos conceitos propostos pela filósofa estadunidense Judith Butler, principal expoente desta corrente, que vem ganhando notoriedade entre os estudiosos das ciências humanas desde a década de 90, a partir da publicação do título *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*.

Queer é um termo da língua inglesa, que poderia ser traduzido para o português como estranho, diferente, esquisito, comumente usado para ofender homens homossexuais e travestis nos Estados Unidos. Algo que se assemelha à “bicha”, “viado” etc. No entanto, conforme os estudos de cultura, filosofia e antropologia em torno desses grupos foram sendo fomentados dentro das comunidade acadêmica, o termo Queer passou por um processo de resignificação, positivando-se para se referir a todos os indivíduos que não se encaixam na heteronormatividade imposta compulsoriamente pela sociedade. Posto isso, Judith Butler, pautada em pensadores pós-estruturalistas como: Jacques Derrida, Michel Foucault, coloca em questionamentos as práticas de gênero e sexualidade, indicando que as experiências humanas, a identidade de gênero e as prazeres sexuais são performáticos, captadas e reproduzidas desde a infância compulsoriamente, atendendo a um propósito de regulação e manutenção da ordem de poder das instâncias do estado. Isso porque, a partir do sexo biológico (genital), o gênero segue a denominada matriz hegemônica de gênero, qual seja:

1. pênis » macho » homem » masculinidade

2. vagina » fêmea » mulher » feminilidade

Isso ocorre dentro de um conjunto de atos linguísticos e de representações que repetidamente criam uma estrutura reguladora rígida capaz de criar os padrões de gêneros e normalizá-lo, como única forma de ser e existir. Esses padrões são responsáveis por indicar, logo na infância, as cores, roupas, pronomes, brinquedos, comportamento e demais regulações designadas de “menino” e de “menina”.

Assim, os indivíduos dissidentes dos padrões de gênero e sexualidade aceitos lidam diariamente com conflitos sociais, por instituições religiosas, jurídicas e demais aparelhos do estados que negam suas expressões e corpos, sendo destinadas tão somente a subalternidade perante a grupos de maior prestígio, que se assemelha ao homem de direito (cisgênero, hetero, cristão, pai, rico).

Posto isso, a teoria Queer permite pensar as ambiguidades e entender a identidade de gênero e as orientações sexuais como algo fluido, e pessoal partindo de cada experiência humana.

O letramento neste trabalho é concebido como modo de agir socialmente, que transcende as paredes da escola em relação à prática pedagógica dos profissionais. É entendido como a capacidade do docente se situar no contexto que ele está inserido, questionando seus privilégios, representações, performances e, também, por meio das alteridades, dissidentes e corpos que não se reconhecem iguais em sua prática de gênero e sexualidade.

Assim, o letramento Queer, partindo do exposto, é uma forma de pensar os tratamentos, o currículo e materiais didáticos, a fim de buscar referenciais além dos cânones para guiar os alunos em veredas que exijam o questionamento de padrões reguladores e a desconstrução de normas sedimentadas na prática ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Observa-se que o canal *Tempero Drag* atende ao propósito de letramento Queer para docentes no contexto brasileiro. Essa afirmativa é evidente pela própria representação da figura da *Drag Queen* Rita Von Hunty, que, por meio da representação caricata e exagerada de uma senhora de meia idade, de classe média alta e concepções políticas de esquerda, performa o gênero feminino. No que diz respeito ao conceito de performatividade de gênero, cunhado pela Judith Butler nos autos da teoria Queer, ganha um exemplo verossímil. Além disso, de forma contestadora e subversiva, a performance da Rita aborda temas afetos a ciências humanas de caráter científico, com linguagem acessível e com toque desprezioso. Embora nem todos os materiais abordados tratem de temas diretamente ligados à questão de gênero e sexualidade, a performance de todos os seus atos contém no cerne o discurso Queer, haja vista a representação da figura *drag queen*.

Embora a Teoria Queer refira-se às questões dos indivíduos que fogem ao binarismo e à cisheteronormatividade, Judith Butler propõe negar todas as referidas identidades, haja vista que o processo discursivo é evidentemente marcado pela aceitação e rejeição no processo de afirmação de identidades. Ou seja, um indivíduo cisgênero ao assumir sua homossexualidade, por exemplo, implicitamente nega às demais identidades de gênero, bem como outras orientações sexuais. Desta forma, o processo de autoafirmação sempre é rejeição, considerando as subjetividades e performatividade da linguagem.

A prática docente pautada na perspectiva Queer sugere a pedagogia para a liberdade, haja vista que vai na contramão da padronização e discurso hegemônico, baseado em resposta aos questionamentos de ordens de poder e regulação dos corpos. Embora ainda seja alvo de reações violentas por parcela conservadora da sociedade, as performances de gênero LGBTQIA+ contrariam um sistema bancário do ensino, ao passo que sugerem um caminho para a liberdade. Aceitação, respeito, orgulho, alteridade, comunidade, diversidade, produção cultural etc, são assuntos que decorrem da análise de identidade de gênero e sexualidade, que orientam, ainda, para a formulação de indagações sobre indústria (meio de produção e

consumo), instância religiosa, justiça, Direitos Humanos, discurso, sistema econômico, consciência de classes, entre outros assuntos de cunho humano.

Posto isso, embora essa pesquisa tenha o objetivo acima definido, a compreensão de uma teoria Queer exige dos docentes uma sensibilização para as diferenças, quaisquer que sejam, haja vista que esse debate é extenso e não tem prazo para se exaurir.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Gean Oliveira. **PERSPECTIVAS QUEER: autoria e narrativas da contemporaneidade sobre gêneros e sexualidade**. 11º Interprogramas de Mestrado. Faculdade Cásper Líbero, 2022. Disponível em <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/Gean-Gon%C3%A7alves-USP.pdf>>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

MÍGUEZ, Antón Castro. **LETRAMENTO QUEER NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: as potencialidades do cinema queer**. Linguística, letras e artes: culturas e identidades 2 / Organizadoras Fernanda Tonelli, Lilian de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. pp. 50/69.

TAVARES, F. G.; TIRABOSCHI, F. F. **A CULTURA POP NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS QUEER NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, v. 7, n. 1, pp. 132/147, jan-dez. 2021. Disponível em <<http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/682>>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

A LITERATURA DIASPÓRICA EM LÍNGUA INGLESA DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL, ATRAVÉS DE POESIAS ESCRITAS EM CONDIÇÃO DE EXÍLIO

AUTORA:

FERNANDA SANTOS TEIXEIRA
fernanda.teixeira@estudante.ifb.edu.br

RESUMO

A nossa contemporaneidade está marcada pelos fluxos em massa de migração, de exilados da fome, da guerra, da violência, ou ainda da opressão. Pessoas que deixam tudo que amam e conhecem para trás, e deslocam-se como estranhos em terras de animosidade. Um processo de des-re-territorialização complexo (HAESBAERT, 2012), em que existe não apenas um deslocamento geográfico, mas também uma ressignificação do espaço. Dentro dessas circunstâncias, a literatura diaspórica refere-se ao processo de separação e suas consequências, a vida longe da terra natal e as vivências no novo espaço ocupado (BAUMANN, 1955). Em que, dentro do exílio, o lar é sempre provisório (SAID, 2003, p.226) não existe a familiaridade e a segurança de fincar raízes em uma terra estranha, e que constantemente lembra do seu não pertencimento. Logo, a presente pesquisa visa investigar dentro da poesia "Home" de Warsan Shire, da poesia "Citizenship" de Javier Zamora, e também da poesia "I was in a hurry" de Dunya Mikhael a antinomia dos sentimentos de um escritor diaspórico. Assim como, de explorar a temática da diáspora em sala de aula, e possibilitar espaços de reflexão da "fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal" (SAID, 2003).

Palavras-chave: Literatura Diaspórica; Poesia; Exílio; Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A nossa contemporaneidade está marcada pelos fluxos em massa de migração, com o deslocamento de refugiados da guerra, da fome, de todo tipo de violência ou opressão. Pessoas que deixam tudo que amam e conhecem para trás e movimentam-se como estranhos por terras de animosidade. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) estima-se que, em 2020, mais de 82,4 milhões de pessoas foram compelidas a deixar seus lares ao redor do mundo.

Trata-se de um processo de des-re-territorialização complexo, em que acontece não apenas o deslocamento geográfico, mas também a ressignificação do espaço, por quem por lá transita (HAESBAERT, 2012). Esses refugiados visam construir, nos novos lugares para onde vão, a segurança e a estabilidade perdidas. Porém, a vulnerabilidade constante - decorrente de ter direitos básicos negados - e o senso de não pertencimento - decorrente da distância da cultura e do povo da sua terra natal - continuam a assombrá-los, mesmo num país que os acolhe.

Nessas circunstâncias, não surpreende que cada pessoa pode vir a vivenciar e experimentar o exílio de maneira contundente. Logo, é comum o sujeito exilado relatar “[essa] condição de perda terminal”: esse estado típico de quem expressa saudade do que foi deixado para trás e de quem sofre por conta da constante de não ter lar (SAID, 2003, p.33).

Não surpreende, tampouco, que esse sujeito exilado, alienado de muito do que lhe é familiar, venha recorrer à literatura. A literatura, aqui, surge com muitas incumbências, desde retratar e explicar o “estado de ser descontínuo” até registrar e recordar “a perda de algo deixado para trás para sempre” (SAID, 2003, p.33). Além disso a literatura é, em muitos momentos, a única possibilidade de conforto em meio ao exílio - a única alternativa para fazer valer a voz do escritor exilado e para traduzir a sua história:

A história do dia-a-dia no exílio é [...] a história do choque cultural renovado constantemente; do mal-estar em relação ao outro e, sobretudo, em relação a si mesmo, entre o que se era - ou se pretendia ser -, e o que se acabou sendo de fato. É a história da desorientação, da crise de valores que significou, para uns, o fim de um caminho e, para outros, a descoberta de outras possibilidades. É a história do esforço inútil e inglório para manter a identidade (ROLLEMBERG, 1999, p. 5).

Importante apontar que, dentre os vários tipos de literatura à disposição dos escritores, é a dita literatura diaspórica que serve melhor aos fins e aos interesses dos exilados. Uma vez que, a mobilidade humana tende a ser precursora da criação literária. Logo, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar a literatura diaspórica em língua inglesa, com atenção à temática do exílio e para fins de informar e sensibilizar estudantes sobre a crise de refugiados.

E seus objetivos específicos desdobram-se em: recordar a produção bibliográfica que trata sobre o exílio e a sua representação em literatura (na literatura diaspórica em particular); descrever como se dá a representação do exílio em poemas específicos, representativos da literatura diaspórica; verificar se o contato de estudantes com os poemas em destaque contribui para informá-los, sensibilizá-los e provocá-los à reflexão, relativamente à crise de refugiados.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa de natureza exploratória, a qual possui como finalidade compreender a realidade inserida, bem como produzir informações para a educação básica, a partir dos fenômenos observados (BAUER e GASKELL, 2002). Nesse paradigma, segundo a socióloga e pesquisadora Maria Cecília Minayo, a pesquisa não pode ser simplesmente quantificada devido a sua pluralidade de significados, tendo em vista as relações entre os fenômenos e os sujeitos da pesquisa. Assim,

a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Esta é também uma pesquisa bibliográfica que visa a partir do levantamento das referências teóricas (FONSECA, 2002, p. 32) desenvolver os conhecimentos dos temas pesquisados, assim como buscar obras que auxiliem na abordagem da pesquisa. Além disso, esta pesquisa concretiza-se como um estudo de caso em que “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”(FONSECA, 2002, p. 33).

Da literatura diaspórica contemporânea, vale destacar três poemas: “Home” de Warsan Shire, poetisa que nasceu na Somália e refugiou-se na Inglaterra com apenas um ano de idade; “Citizenship” de Javier Zamora, poeta que nasceu em El Salvador e refugiou-se nos Estados Unidos aos nove anos; e, por fim, “I was in a hurry” de Dunya Mikhail, poetisa que nasceu em Israel e refugiou-se nos Estados Unidos aos trinta anos de idade. Cada um dos poemas retrata a experiência de existir entre a terra natal e o país do exílio, entre aquilo que foi ou seria e aquilo que é ou pode vir a ser. Cada texto expressa a dor incurável de quem busca um lar que não pode ser recuperado, de quem lamenta tudo que perdeu, de quem continua a enfrentar dificuldades face ao que encontrou.

Decorre daí - do fato de que os três poemas tematizam “a fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal” (SAID, 2003, p.33) - o desejo de apresentá-los às turmas do ensino médio. Poesia que traz consigo a antinomia dos sentimentos do escritor exilado, esses textos podem constituir instrumento propício para explorar a temática da diáspora e dos refugiados em sala de aula, além de convidar os estudantes à sensibilização e à reflexão.

RESULTADOS

O tema do exílio atravessa os períodos históricos, sendo marcado pela incurável ruptura do sujeito com sua terra natal (SAID, 2003, p.33). Não é apenas o seu lar que é obrigatoriamente deixado para trás, como também sua língua, sua cultura, seus familiares, e toda a construção afetiva que aquele lugar representa para os sujeitos exilados. O exílio é a “dor mutiladora da separação”(SAID, 2003, p.33) que dilacera a segurança do cotidiano, que é consumida pelo medo. Medo de como o sujeito interage com esse lugar novo, e esse lugar novo, e as pessoas dele interagem de volta com ele.

O exilado se vê cercado de incertezas em relação às suas perspectivas e suas tradições, é a percepção de desaprender quem você era, e reaprender quem é esse novo você. O exílio é a busca de reencontrar o lar em meio ao caos da mudança, e perceber que o lar como ele era antes talvez não exista mais, que possivelmente foi criado um entre lugar porque o lar que foi tomado não pode mais voltar a ser como era antes de ser despedaçado, e o lar que foi reconstruído no exílio nunca será igual o que foi deixado para trás. Especialmente quando o exilado encontra-se em choques de culturas e costumes, e percebe que não será aceito nessa sociedade nova por ser muito diferente da cultura deles, assim como constata que a sua terra natal não será mais a mesma. Uma vez que, algumas tradições do exílio acabam sendo misturadas a sua rotina, em uma tentativa abrupta de convivência, em que:

A história do dia-a-dia no exílio é, portanto, a história do choque cultural renovado constantemente; do mal-estar em relação ao outro e, sobretudo, em relação a si mesmo, entre o que se era - ou se pretendia ser -, e o que se acabou sendo de fato. É a história da desorientação, da crise de valores que significou, para uns, o fim de um caminho e, para outros, a descoberta de outras possibilidades. É a história do esforço inútil e inglório para manter a identidade. (ROLLEMBERG, 2007. p.5)

Portanto, o exílio é um estado de entre lugar, em que não é possível simplesmente seguir em frente ao perceber que a sua identidade não pertence a uma pátria, você não tem mais uma terra natal e não reconhece nenhum lugar mais como lar. Os exilados estão duplamente em exílio, primeiro da sua terra natal, segundo do lugar novo onde se encontram, em que ninguém compreende as suas angústias.

Dentro do exílio, o lar é sempre provisório (SAID, 2003, p.226) não existe a familiaridade e a segurança de fincar raízes em uma terra que te rejeita, e que constantemente lembra que você não pertence ali. Lar dentro do exílio é a constante do imprevisível, de não ter estabilidade para planejar futuros que não há certeza que vai existir direitos suficientes para alcançar. Lar é a constante da violência que te rejeita por todos os pequenos detalhes que fazem quem você é. Lar no exílio é um vazio cheio de significados para pessoas prisioneiras de fronteiras.

CONCLUSÕES

Posta estas considerações, que este trabalho contribua no incentivo para que professores da educação básica possam trabalhar em sala de aula a literatura diaspórica, em que seja possível estabelecer dialéticas entre os conceitos e entendimentos sobre barreiras e fronteiras, assim como, sobre a fragilidade da segurança da terra natal e do seu pertencimento. Além disso, é de suma importância dentro da nossa realidade globalizada trazer temas do exílio para o espaço literário, que desempenha o papel de alavancar as perspectivas dos exilados de seu lar.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GLOBAL TRENDS IN FORCED DISPLACEMENT. **Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados**, 2020. Disponível em: https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020#_ga=2.124417802.1673115495.1642617324-742374808.1642087515. Acesso em: 09, jan. 2022.

HAESBAERT M. A.. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MINAYO, M.C SOUZA. **Pesquisa Social:teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROLLEMBERG, D. (1999). **Exílio: entre raízes e radares**. Rio de Janeiro: Record.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.46-60.

CINECLUBISMO, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

AUTORA:

FLÁVIA FELIPE INÁCIO

flavia.inacio@estudante.ifb.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) -
Campus Riacho Fundo

INTRODUÇÃO

Este trabalho denominado Cineclubismo, Educação e Decolonialidade tem como tema a relação entre a prática cineclubista e uma educação decolonial no ambiente escolar a partir da teoria dos Estudos Decoloniais. A prática cineclubista como uma crítica decolonial na escola.

Os Estudos Decoloniais propõem caminhos e percursos para uma prática pedagógica que desmonte as estruturas de poder vigente que contribuem para que mulheres, negros(as), indígenas, homossexuais, periféricos(as) não sejam vistos como sujeitos produtores(as) de saberes e conhecimentos. E a preocupação por uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, torna-se cada vez mais urgente e necessária, não só na América Latina, mas no mundo (CANDAUI;RUSSO,2010).

Na busca de construir caminhos na educação em e para os Direitos Humanos e Diversidade com material audiovisual me levaram ao interesse na crítica decolonial e sua contribuição para uma pedagogia decolonial. A partir de uma ação cineclubista, experiência pedagógica com cineclubismo, em uma escola da rede pública do Distrito Federal com narrativas contra hegemônicas me sugeriram as seguintes questões: O que seria um cineclubismo decolonial no ambiente escolar? Qual relação da decolonialidade com uma pedagogia decolonial na ação cineclubista na escola? Quais caminhos teóricos para a prática pedagógica cineclubista decolonial? Pensar a ação cineclubista em ambiente escolar costurada com a crítica decolonial e uma pedagogia decolonial se apresenta como um caminho importante para a construção de uma educação em e para Direitos Humanos e Diversidade prevista na legislação nacional e distrital? Os esforços para incluir nas práticas pedagógicas, das instituições escolares públicas e privadas, cosmoconcepções afrobrasileiras, africanas, afrodiáspóricas, antirracista e indígenas foram reconhecidos numa relevante legislação, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse artigo torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. A partir da luta dos movimentos sociais, a Lei 11.645 de 2008 reforça aquele artigo, questionando e debatendo com instituições e educadores(as) sobre o projeto de educação adotado e praticado nas escolas.

Ressalto também o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e seus eixos transversais que dialogam com a legislação acima, assim como a lei distrital que prevê a valorização das mulheres e a presença da Lei Maria da Penha no cotidiano da prática escolar na educação básica. Assim como entender a legislação na área da educação que prevê a importância de uma educação em e para os Direitos Humanos e Diversidade, também compreender o surgimento dos Estudos Decoloniais e a relação com uma prática pedagógica que questione as estruturas de poder, além de subverter e desmistificar as violências estruturais que configuram a sociedade brasileira. Vera Candau (2010) nos aponta essa relação e a preocupação por uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural na América Latina. Catherine Walsh observa que, uma pedagogia decolonial, não hierarquizadora de saberes e conhecimentos pode desenvolver olhares e imaginários contra-hegemônicos.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade de crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito (...) (WALSH, 2009, p. 25).

E dialogar com essa proposta evidencia um objetivo da prática cineclubista em ambiente escolar: “contribuir para a descolonização de currículos, mentes e comportamentos” (MENDONÇA, 2017).

RESULTADOS ALCANÇADOS

A atividade pedagógica cineclubista no Cineclub CEMEIT possibilitou o acesso a vídeos como os disponíveis on-line no site do projeto *Vídeo nas Aldeias* (precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil), e os curtas-metragens *Eu não quero voltar sozinho* (2010) de Daniel Ribeiro, e *Quem matou Eloá?* (2015) de Livia Perez, dentre outros escolhidos pelos(as) estudantes do Centro de Ensino Médio EIT - CEMEIT, como possibilidades de aprendizagens a partir de narrativas audiovisuais contra-hegemônicas que são atos decoloniais, como afirma Aurélio Felipe (2019). Essas produções audiovisuais rompem com a espetacularização das imagens que silenciam tensões sociais e que tentam silenciar sujeitos reproduzindo estigmas e estereótipos presentes no cinema dominante (SANTOS; SANTOS, 2016).

CONCLUSÕES

Narrativas audiovisuais contra-hegemônicas colaboram para questionarmos a colonialidade do ver no cinema hegemônico. É nesse sentido, e tantos outros que se podem abrir, a interculturalidade de crítica como ferramenta pedagógica nos aponta caminhos de reflexão e de prática para a resistência (WALSH, 2009). Por isso, o aprofundamento teórico tendo como referência os Estudos Decoloniais, Educação e Cineclubismo podem ajudar a perceber como a prática cineclubista vem se desenvolvendo e lançar novos caminhos que podem ser percorridos para descolonização do olhar o outro. Assim como perceber o diálogo entre o cineclubismo, Estudos Decoloniais e uma pedagogia decolonial.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

AURELIO FELIPE, Marcos. Contranarrativas fílmicas Guarani Mbya: atos decoloniais de desobediência institucional no cinema indígena V.13 - Nº 1 jan./abr. 2019 São Paulo – Brasil. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i1p231-254>.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. 152. CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei 11.645 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Lei 6.367, de 28 de agosto de 2019 http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/92afff678c9346e5912c8cd-8fb6005a3/Lei_6367_2_8_08_2019.html

SANTOS, Clarissa Tagliari; SANTOS, Paula Cristina Menezes. Cinema e Sociologia: Crítica e descolonização da imagem. Revista Perspectiva Sociológica, n.º 18, 2º sem. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras.

COUGO MENDONÇA, Fernanda. Descolonização de currículos, percepções e comportamentos na escola "Serra do Papagaio": uma proposta de intervenção. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, Boa Vista, v.4, n. 2, p. 44-57, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/1021/637>>; 2009. p. 12-43.

Vídeo nas Aldeias <http://www.videonasaldeias.org.br>

Eu não quero voltar sozinho. Direção Daniel Ribeiro. Curta-metragem, Brasil, 2010.

Quem matou Eloá? Direção Lívia Perez. Documentário, Brasil, 2015.

O CARÁTER DESFETICHIZADOR DA ARTE: O EFEITO CATÁRTICO E O PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA EM SALA DE AULA

AUTORA:

GABRIELE TEIXEIRA DINIZ

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar contribuições do efeito catártico, acerca do caráter desfetichizador da arte e do papel humanizador da literatura em sala de aula diante do contexto sócio-político brasileiro atual, cenário este que reflete a ascensão do ultraconservadorismo. É importante destacar que o texto literário não nasceu, certamente, com papéis determinados e objetivos pedagógicos específicos, o que não significa dizer que, frente às questões humanas, as obras literárias sejam neutras. Uma vez convertida em disciplina escolar, a literatura passa a funcionar como instrumento para o alcance de objetivos exteriores ao fazer literário, como o deleite, a instrução, a transformação e o letramento literário. Entendendo que a literatura é obrigatória nos documentos normativos da educação brasileira, ela pode, portanto, ser pensada, lida e trabalhada em sala de aula como meio para a reflexão individual e, por conseguinte, coletiva.

Palavras-chave: Literatura; catarse; desfetichização; educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar contribuições do efeito catártico, acerca do caráter desfetichizador da arte e do papel humanizador da literatura em sala de aula diante do contexto sócio-político brasileiro atual, cenário este que reflete a ascensão do ultraconservadorismo. Atualmente, sabe-se que o discurso moralista e conservador vem sendo reiterado e difundido em todo Brasil e, muitas vezes, este distorce a produção artística/literária como um todo. A ideia conservadora circulada acerca da arte tende a construir e impor uma verdade absoluta e inquestionável às sociedades manipuláveis devido à reprodução acrítica construída por grupos políticos/sociais ao longo de toda história, o que facilita o ideário preconceituoso direcionado aos artistas e às suas produções. Partindo desta realidade, a arte e, neste caso, a literatura, são focos desses discursos, porque aparece como meio para questionamento, transformação, sensibilização e emancipação da totalidade social.

É importante destacar que o texto literário não nasce, certamente, com funções determinadas e objetivos pedagógicos específicos, o que não significa dizer que, frente às questões humanas, as obras literárias sejam neutras. Se as epopeias homéricas eram veículos dos valores da aristocracia grega, só posteriormente converteram-se em meios para o estudo desses valores e da própria língua grega. Uma vez convertida em disciplina escolar, a literatura passou a funcionar como instrumento para o alcance de objetivos exteriores ao fazer literário, como o deleite, a instrução, a transformação e o letramento literário.

Partindo dessa concepção e entendendo que a literatura é parte imprescindível de componente obrigatória dos documentos normativos da educação brasileira, ela pode, portanto, ser pensada, lida e trabalhada em sala de aula como meio para a reflexão individual e, por conseguinte, coletiva, proporcionando caminhos fundamentais para pensar a estrutura social. Em conformidade com Lukács (2011), a arte serve como forma de explicação do mundo que é o nosso; temos, assim, o conteúdo histórico dessa categoria, da ideologia, tornado consciente, isto é, o mundo tornado consciente; cabe destacar que, a genuína obra de arte, ou seja, aquela que cumpre seu papel à risca, revela a essência das contradições e dos problemas sociais. Dessa forma, podemos pensar que, por meio da catarse e, também, da desfetichização, o texto literário pode contribuir e promover a sensibilização do sujeito, assim, fazendo pensar a transformação social a partir da arte.

Atualmente, em sala de aula, as obras literárias que fogem aos ideais hegemônicos - que atuam como um discurso universal - vem sendo cada vez mais lidas e discutidas; e exatamente porque essa realidade põe em questão estruturas sociais silenciadoras, mecanismos de opressão e violência e, ainda, o cânone literário tradicional, são obras que sofrem ataque direto de discursos que são frutos de uma construção eurocêntrica, branca, masculina, heterossexual e opressora.

Tendo em vista a potencialidade da arte, da literatura, das performances e de todas as produções artísticas por elas causadas, essas reflexões que são instauradas pela genuína arte é o que faz a sociedade conservadora questionar e criticar as produções lidas e trabalhadas em no contexto escolar. A sacudidela causada pela catarse na subjetividade humana que é resultado do processo catártico, põe em questão a vida cotidiana, porque essa é a sua missão - a sua missão de desfetichização (BASTOS, 2012).

Por fim, trabalhar a Literatura e os textos literários produzidos que questionam a realidade social representa uma forma de resistência e luta, um instrumento de libertação, um meio contra a supremacia burguesa, conservadora e, muitas vezes, silenciadora.

METODOLOGIA

Buscando atender ao objetivo proposto, a pesquisa é de cunho bibliográfico e passa por uma revisão de literatura a partir dos conceitos e elaborações de György Lukács (2011), Dermeval Saviani (2010), Theodor Adorno (2000), Antonio Candido (1995), Terry Eagleton (2003), Regina Zilberman (1991) entre outros.

A GUIA DE CONCLUSÃO

Por fim, destacamos que o efeito desfetichizador da arte e o processo catártico que ela oferece pode contribuir com um pensamento autônomo e emancipador. Esse poder humanizador, que acontece por meio da leitura, constitui também papel formador e transformador da realidade social. Uma sociedade sem arte é prejudicada tanto em seu desenvolvimento científico quanto intelectual. O acesso e o incentivo à leitura se configuram, dessa forma, como elementos essenciais aos processos de transformação, humanização e construção do indivíduo. Desse modo, a literatura se apresenta como uma forma de resistência e ferramenta contra a perpetuação e cerceamento de direitos como outrora esteve impresso no cenário político e cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Hermenegildo. Arte e vida cotidiana: a catarse como caminho para a desfetichização. Comunicação apresentada no VI Colóquio Internacional «Teoría Crítica y Marxismo Occidental», Jornadas Internacionales «Actualidad de la Teoría Crítica», Facultad de Psicología, Universidad de Rosario, v. 11, p. 12, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

LUKÁCS, György. Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2ª edição. São Paulo, Contexto: 1991.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, n. 40, p. 49-68, 2014.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

O DIREITO REPRODUTIVO E A REPRESENTAÇÃO DO PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA NA OBRA “AS MENINAS” DE LYGIA FAGUNDES TELLES

AUTORA:

ISABELITA SOLANO MENDES PEIXOTO

isabelita.peixoto@ifb.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)
Campus Riacho Fundo

INTRODUÇÃO

O ano é 1973. A corte suprema dos Estados Unidos estabelece o direito ao aborto a partir de *Roe vs Wade*, e justifica a decisão pelo direito à privacidade. Mulheres americanas, então, têm a liberdade de escolher se vão ou não continuar uma gravidez. Em 1973 também, Lygia Fagundes Telles publica seu livro “As meninas”, no qual traça um panorama das angústias e aspirações de três universitárias representativas da classe média urbana brasileira num contexto de mudanças sociais durante a ditadura militar. No texto, além da narrativa que explora as relações humanas, há a descrição um tanto crua de um cotidiano feminino de intimidade amorosa, militância e aborto. E antes que o ano de 1973 se encerrasse, eu nasci. Da mesma forma que as meninas viveram seus dramas de acomodação e repúdio ao machismo, experimentaram o desejo ao casamento, o amor impossível e o ativismo por justiça social, eu também caminhei nesse mesmo processo de aceitação e questionamento do papel da mulher na sociedade brasileira atual. E como pensar esse ano de 2022 quando perdemos Lygia Fagundes Telles e temos como legado sua trajetória literária repleta da complexa identidade feminina numa sociedade que está em conflito entre tradicional (subalterno) e moderno (livre)? Um ano também em que a corte americana decide revogar por um direito reprodutivo em todo o seu território, ação que muito em breve pode reverberar na ação de setores conservadores que vem negligenciando direitos reprodutivos já garantidos? São questionamentos que andam no limiar de um mundo que se pensava avançando em questões sociais de inclusão, liberdades individuais e garantia de direitos que pouco a pouco vão sendo dificultadas por interpretações equivocadas de legislações vigentes, questionamento de entidades religiosas ou mesmo pela postura de líderes políticos.

O objetivo do trabalho está em explorar, dentro do texto “As meninas”, como o direito reprodutivo é abordado num contexto de mudanças sociais e culturais brasileiras na segunda metade do século XX. Entende-se aqui como direitos reprodutivos a garantia do “exercício individual, livre e responsável, da sexualidade e reprodução humana” (VENTURA, 2009, 19), direitos esses que incluem não somente a saúde sexual e reprodutiva, mas também a liberdade e segurança e não discriminação e respeito às escolhas. À época da publicação do livro de Lygia Fagundes Telles, as reivindicações das mulheres referentes aos direitos reprodutivos estavam centradas na autonomia corporal e o controle da fecundidade, com especial atenção à descriminalização do aborto e acesso à contracepção (VENTURA, 2009, 22).

Escrito num período de cerceamento de liberdades individuais durante o regime militar iniciado em 1964, o que incluía uma pauta de resguardo à moral e bons costumes, a narrativa trabalha com os temas de preservação da virgindade – em referência à forte influência da igreja católica brasileira e como valor de preservação da família tradicional – e liberação sexual – influenciada pelo movimento feminista de liberdade sexual, autonomia dos corpos e uso de contraceptivos. O texto apresenta uma estrutura fragmentada, onde personagens e narradora se intercalam em suas percepções de mundo, de descrição do momento presente e de contraposição do ambiente social a projetos pessoais. Assim, as angústias e anseios individuais se misturam, não sendo particularmente projeções de apenas uma das meninas, mas relativas a todas. Por mim, o livro não parece trazer qualquer solução aos conflitos apresentados, apenas se atém a descrevê-los e deixar ao leitor possíveis reflexões.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A primeira parte da pesquisa se configurou em fazer uma leitura minuciosa do texto “As meninas” e apurar o contexto histórico e social e assim garantir um panorama da possível realidade vivenciada pelas personagens no tocante a aspirações, ações, expectativas e histórias de vida. Também foram trabalhados autores que tratam de teorias feministas ou estabelecem um histórico da evolução dos costumes sociais da vida da mulher, mais especificamente brasileira, como Judith Butler (2003) e Mary del Priori (2013). A primeira foca na construção do conceito de gênero como elemento social, questionando o que é dado como masculino ou feminino e extrapolando também as barreiras de classe e raça. A segunda traça uma cronologia, desde o período colonial até os dias atuais para tratar o papel da mulher tanto no ambiente privado, quanto no público dentro da sociedade brasileira. Para embasar a legislação brasileira sobre o direito reprodutivo, o livro de Miriam Ventura (2009) oferece um panorama sobre políticas públicas e leis relativas ao tema.

Por fim, houve a intenção de analisar as características da trajetória literária de Lygia Fagundes Telles e focar nos aspectos recorrentes das personagens femininas da autora que poderiam, na superfície, serem categorizadas como mulheres submissas que se ajustam à uma sociedade repressora ou àquelas depravadas que se rebelam contra um sistema. Todas, no entanto, são seres complexos que se situam num limiar entre acomodação ou se subversão. Suas mentes e suas ações demonstram que uma categorização única ou padronizada é insuficiente para cada personagem. Com a fragmentação do foco narrativo, misturam-se as queixas, angústias, desejos e medos das meninas, sendo impossível defini-las por completo ou colocá-las em uma caixinha, tratando-as assim, como seres transitórios e em transformação constante.

A leitura da obra de Lygia Fagundes Telles ofereceu a constatação de que, assim como nas conversas mais reservadas entre mulheres, o tema direito reprodutivo é tratado nas sutilezas, sugerido ou relatado brevemente. O papel do estado brasileiro referente a essa temática sofre forte pressão religiosa, de base cristã e católica, que foca na submissão da mulher tanto ao homem quanto à igreja e à sua função procriadora (VENTURA, 2009, 26). Socialmente, pode-se citar vergonha ou opressão religiosa, falta de diálogo sobre sexualidade em contexto social ou familiar, ou não conhecimento de métodos contraceptivos que permitam discussões ou troca de informações entre mulheres sobre o assunto. No texto de Lygia Fagundes Telles fica evidente que como as relações acontecem sem que a seja estabelecido a vontade ou intenção da mulher de uma possível gravidez, os abortos são citados, mas não problematizados e o desejo sexual pelo outro é reprimido em função de uma demanda social ou interesse de outro. As personagens têm sua vida amorosa e íntima revelada por meio de ações, pensamentos, divagações. A vida no pensionato de freiras apresenta certa liberdade, mas com uma constante vigilância das religiosas. O ambiente privado de proteção se mistura ao público de exposição a toda sorte de riscos. A ideia do casamento tradicional é contrastada com a aceitação de se colocar no lugar de amante. O homem a quem se ama é trocado por aquele que oferece conforto financeiro. O tabu da virgindade é confrontado com relações sexuais casuais e o aborto é colocado como algo cotidiano, permeando a realidade das personagens.

CONCLUSÕES

Coincidência ou não, estamos num momento da história marcado por discursos ultraconservadores que colocam o corpo da mulher sob vigilância e punibilidade, além de trazer possíveis retrocessos a direitos reprodutivos já conquistados. A obra de Telles trata da vida urbana, explora as relações humanas e aborda problemas sem necessariamente apresentar soluções. Ainda assim, há a intenção de oferecer uma reflexão das experiências cotidianas da vida de mulheres, incluindo aborto, sexualidade, relações amorosas e militância, sem necessariamente debater esses aspectos ou propor intervenções aos dilemas apresentados.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

BUTLER, J. P. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

DEL PRIORE, M. História e conversas de mulher. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.

TEIXEIRO, A. M. Hora de tirar o espartilho – A problemática feminina nos contos de Lygia Fagundes Telles. Navegações, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 112-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/download/25525/15516>. Acesso: 06 jul. 2022.

TELLES, L. F. As meninas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VENTURA, M. Direitos Reprodutivos no Brasil. Brasília: UNFPA, 2009.

O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NÃO PRESENCIAL E A INSERÇÃO DO HÍBRIDO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB

AUTOR:

IVANILDO DE SOUSA

psasha7@hotmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - *Campus Riacho Fundo*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo fazer uma pesquisa empírica, de natureza bibliográfica onde procuramos fazer uma abordagem acerca da historicidade de algumas epidemias e pandemias que assolaram a humanidade ao longo dos tempos, até a chegada da pandemia causada pelo vírus que causa a Covid-19. Na pesquisa feita para confecção do artigo intitulado “O ensino-aprendizagem em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino não presencial e a inserção do híbrido no Instituto Federal de Brasília – IFB, sob a orientação do professor Dr. Luiz Diogo de Vasconcelos Júnior”, procuramos trazer algumas variedades/modalidades que encontramos no ensino híbrido, aqui citamos por exemplos: o modelo de rotação por estações; o modelo laboratório rotacional; sala de aula invertida; modelo flex; a la carte; virtual enriquecido; rotação individual, dentre outros. O ensino híbrido entra no IFB a partir do plano de retorno a presencialidade.

Palavras-chave: COVID-19, Ensino Híbrido, Presencialidade, Instituto Federal de Brasília

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem a pretensão em traçar algumas reflexões e apontamentos acerca das marcas deixadas pela pandemia causada pelo vírus da Covid-19 no mundo, e, sobretudo, na educação no Brasil. Por se tratar de um vírus com alto índice de disseminação e letalidade entre os seres humanos, o novo coronavírus (SARS-CoV-2) é o responsável em causar a Covid-19.

O coronavírus é o um dos mais recentes problemas epidemiológicos enfrentados em nosso país e em todo o globo terrestre. Inicialmente a Organização Mundial de Saúde – OMS foi alertada em dezembro de 2019 sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. O que fora confirmando é que esse novo coronavírus causa síndrome respiratória aguda grave.

Cabe lembrar que essa não é a primeira e conseqüentemente não será a última pandemia e/ou epidemia que a humanidade irá enfrentar, fazemos um breve relato de algumas doenças e seus desdobramentos em quadros pandêmicos e/ou epidêmicos vividos e registrados na história da humanidade. Temos a títulos de exemplos: a varíola, a peste bubônica (peste negra), a cólera, a tuberculose, o surto de tifo, a gripe espanhola (“mãe das pandemias”), a gripe asiática, a gripe de Hong Kong, o surto de meningite, surto de ebola, o vírus zika, o HIV/AIDS (pandemia que ainda está ocorrendo), a gripe aviária, a gripe suína e, por fim, o novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença dele resultante, a COVID-19. Este último, por sua vez, está deixando marcas profundas em nosso país, sobretudo no modelo de ensino por causa do distanciamento social para quebrarmos a sequência de transmissão do vírus.

Feita esta rápida passagem sobre o coronavírus e algumas pandemias e/ou epidemias, apresentamos nosso principal objeto de estudo, o ensino não presencial, aqui chamaremos de ensino híbrido. Vale ressaltar, que este mesmo ensino não presencial, é chamado por outras correntes pesquisadoras como: ensino remoto emergencial, apenas ensino remoto ou ensino híbrido.

Dessa forma, procuramos dar respostas para a seguinte pergunta norteadora: Qual o papel do ensino não presencial e a inserção do híbrido no Instituto Federal de Brasília – IFB a partir do plano de retorno gradual para à presencialidade? E como objetivo geral, refletir se houve ou não a prática do ensino e aprendizagem por meio do ensino híbrido no IFB. Consideram-se os seguintes objetivos específicos: fazer um levantamento de quais plataformas estão sendo utilizadas pelo IFB para mediar o ensino-aprendizagem que acontece de forma não presencial; mapear quais cursos retornou ou não para o presencial; analisar até que ponto está sendo positiva ou negativa a utilização do ensino híbrido dentro do IFB no atual contexto pandêmico, classificar quais são as modalidades mais presentes no ensino híbrido e qual é a predominante no IFB.

Objetivando respostas para a pergunta norteadora e aos objetivos (geral e específicos), nossa pesquisa é pautada na metodologia qualitativa, bibliográfica, documental e *in loco* de campo no curso de pós-graduação no IFB – Campus Riacho Fundo para auxiliar na produção documental e corroborar para nossa reflexão acerca do tema proposto.

CONHECENDO MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (Moran, 2015, p. 41).

Moran (2015) nos apresenta segundo sua visão o ensino híbrido e fica claro que nele temos uma mistura entre o ensino presencial e outra modalidade que pode ser não presencial, emergencial remota, remota, síncrona, assíncrona ou qualquer outra que utilize um ambiente virtual de aprendizagem – AVA. Obrigatoriamente, para se enquadrar como híbrido, a modalidade tem que ocorrer em um dos períodos o encontro presencial.

Autores e pesquisadores tratam o hibridismo a “la carte”, no tocante aquela gama de nomenclaturas que citamos, pois os consideram muitas vezes como se fossem sinônimos para o mesmo termo. Independentemente da corrente pesquisada, se a majoritária ou minoritária, aqui vamos chamar simplesmente de “ensino híbrido” termo guia dentro de nosso estudo.

Dentre algumas modalidades que encontramos no ensino híbrido, segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p. 5) temos: de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida, entre outras que seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino *online*. Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, por outro lado, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional.

MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Nessa modalidade conhecida como rotação por estações, temos uma alternância entre os discentes no ensino *online* e o ensino conduzido pelo professor (presencial) em pequenos grupos e tarefas registradas em papel de serem realizadas em suas mesas. (BACICH e MORAN, 2015, p. 166).

Bacich e Moran (2015, p. 171) citam Gonçalves (2006, p. 54) e nos lembram que existe outro ponto importante no modelo aqui apresentado, que diz respeito às trocas e experiências que as atividades propiciam aos grupos de discentes trabalhados presencialmente. Segundo eles, essas trocas são positivas para construção do conhecimento. Assim, o trabalho que é realizado em cooperação ao final faz com que o grupo alcance sucesso na construção dele em conjunto.

MODELO LABORATÓRIO ROTACIONAL

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27) nos diz que nesse modelo a rotação é aquela que ocorre entre a sala presencial e um laboratório de aprendizado para o ensino *online*. Em outras palavras traz uma solução do ensino híbrido que combinam os ensinamentos tradicional e o remoto em uma articulação intergeracional entre o velho e do novo.

Os autores afirmam ainda que a rotação em laboratórios de aprendizado permite as instituições de ensino uma economia significativa por ano nas despesas escolares tradicionais, que podem ser investidos em outras partes de seu modelo.

SALA DE AULA INVERTIDA

É a que acontece entre a rotação do ensino supervisionado por um docente de forma presencial na instituição e outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições *online*. Podemos observar que cada um dos modelos até agora apresentado introduz uma solução híbrida que combina a sala de aula tradicional com uma nova tecnologia que envolva o ensino *online*, para assim, criar algo com melhor desempenho, de acordo com a definição inicial a respeito de o que uma boa sala de aula deve fazer. (CHRISTENSEN, HORN e STAKER, p. 31, 2013)

CONCLUSÕES

Podemos concluir que para o ensino híbrido ocorrer de forma satisfatória precisamos evidenciar alguns pontos importantes. O primeiro deles são as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TIDC que desempenharam e continuam desempenhando nesse quadro de ensino não presencial um papel de relevância no hibridismo.

O segundo ponto está na formação continuada dos professores, que durante a pandemia tiveram que se reinventar e aprender a manusear as TIC e as TDIC para continuar as atividades acadêmicas dentro das instituições de ensino no Brasil. O AVA foi um aliado para os docentes no período em que não podíamos ter contatos com os discentes que se encontravam em uma turma abarrotada. E esta é uma realidade que encontramos até hoje em nossas escolas no país: salas cada vez mais lotadas, sobretudo, na educação básica.

Por fim, podemos observar com o retorno a presencialidade pontos negativos, como por exemplos, o aumento de evasão escolar, o trancamento de matrículas em alguns cursos, a desistência por questões geográficas e a dificuldade dos discentes em ter acesso a internet/pacotes de dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian, MORAN, José (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] /Porto Alegre: Penso, 2018, e-PUB. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton M., HORN, Michael B., STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: < <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/> >. Acesso em 27 dez. 2021.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. et al (Orgs.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS POR MEIO DO TEATRO DE BONECOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTOR:

JAILSON ARAÚJO CARVALHO
jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br

RESUMO

Contar história é algo presente na vida humana da infância à velhice. O ato de contar uma história, seja ela criada, recriada, adaptada ou inspirada em outra história é um caminho possível para o processo de ensino e aprendizagem com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas aulas de Arte. Além disso, esse percurso de contação de histórias pode acontecer com o auxílio do Teatro de Bonecos. Este texto traz breves reflexões a partir dos seguintes objetivos: analisar o processo de contação de história aliado a utilização do teatro de bonecos como possibilidade para a de criação de cenas com estudantes do 5º ano; analisar a construção de narrativas com a utilização do teatro de bonecos; discutir o processo de aprendizagem por meio do imaginário da criança e analisar o processo de confecção de bonecos para a construção de narrativas a partir da criatividade das crianças. O estudo de caso, com abordagem qualitativa, foi desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas/DF com uma turma de estudantes do quinto ano. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: uma oficina de Teatro de Bonecos, registro audiovisual e experimentações com a contação de histórias. A oficina de Teatro de Bonecos foi desenvolvida nos horários destinados a experimentações artísticas da turma. Uma das justificativas para a pesquisa é a diversidade de caminhos que o Teatro de Bonecos pode proporcionar em sala de aula. Como resultado da oficina, os estudantes confeccionaram três tipos de bonecos [boneco de dedo, boneco de luva e boneco de balcão] e, com estes bonecos, compartilharam suas histórias com a turma. O processo de contação história é um momento singular na aprendizagem da criança, sobretudo na aula de Arte. Este processo aliado ao Teatro de Bonecos permite trabalhar desde a criatividade até a coordenação motora fina. Além de aspectos relacionados a aprendizagem e socialização.

Palavras-chave: Contação de história. Teatro de Bonecos. Pedagogia do Teatro.

O COMEÇO DA HISTÓRIA...

Certo dia, duas emas pararam, uma de frente pra outra, se olharam, ficaram em silêncio, olharam para o céu e começaram a conversar. A ema azul fez a seguinte pergunta: "Será que um dia iremos conhecer a lua?" A ema amarela respondeu de imediato: Claro que sim. Isso é óbvio." As duas ficaram no mesmo lugar por horas, imóveis, apenas observando a lua, as estrelas e sonhando com o dia em que iriam pisar na lua. Quantas vezes alguém chegou a você e começou a contar uma história? Quantas vezes nós contamos uma história para alguém? O ato de contar histórias está presente na vida humana desde a nossa existência nesse planeta.

A prática de contar histórias é algo presente no Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Iniciais [do 1º ao 5º ano], principalmente nos momentos destinados à Arte. As pesquisadoras Luciana Hartmann e Sonaly Torres Silva (2019, p. 21), destacam em seu texto "Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola" sobre a importância da prática da contação de história nas escolas brasileiras: "O rico repertório da literatura infantil, brasileira ou estrangeira, é frequentemente acionado por professoras e professores, proporcionando momentos de aprendizado por meio do encantamento, da fantasia, da ficção". Essa experiência que pode ser vivida na aula de Arte é um elemento relevante para o processo de ensino e aprendizagem com significação.

A partir destas reflexões, esta pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidade e Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB – se propôs a refletir sobre o seguinte questionamento: Como o processo de contação de história poderia acontecer por meio do Teatro de Bonecos com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental? O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de contação de história aliado a utilização do teatro de bonecos como possibilidade para o processo de criação de cenas com estudantes do 5º ano no Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: refletir sobre o processo de contação de histórias com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental; analisar a construção de narrativas com a utilização do teatro de bonecos; discutir o processo de aprendizagem por meio do imaginário/criatividade da criança e analisar o processo de confecção de bonecos para a construção de narrativas a partir da criatividade das crianças.

O Estudo de Caso com abordagem qualitativa foi desenvolvido com os estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas/DF [CEF101]. Para técnicas de geração de dados, recorreremos à observação participante, a uma oficina de teatro de bonecos com duração de oito horas (no total), a vivências com a experimentação de contação de histórias, a registro audiovisual dos estudantes com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Uso de Imagem assinado pelos pais e pelos estudantes, a observação e análise das aulas além da criação de cenas por meio da contação de histórias com os bonecos confeccionados na oficina de Teatro.

A justificativa para a realização desta pesquisa se pauta em alguns argumentos. O primeiro deles refere-se ao ensino da Arte nos Anos Iniciais com momentos mais lúdicos e com poucos aportes teóricos ou práticos com especificidades em alguma das quatro linguagens artísticas. Isso acontece porque a experiência na Arte se dá de acordo com a formação da pedagoga, já que do 1º ao 5º ano, são elas que acompanham os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Daí a necessidade da existência de um professor especialista em uma das linguagens artísticas nas classes dos Anos Iniciais. A experimentação na Arte poderia atingir outro patamar de significação para os estudantes. E com isso, chegamos ao Teatro e seus diversos caminhos para o percurso educativo. Uma dessas possibilidades cênicas é o Teatro de Boneco como alternativa para a experiência de contar histórias.

OFICINA DE TEATRO DE BONECOS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS [DESENVOLVIMENTO DA HISTÓRIA]

Figura 1 – Confeção de bonecos, em aula com estudantes do CEF 101 do Recanto das Emas/DF,



Fonte: Autoria própria, 2021.

O ponto inicial para que os estudantes começassem a contar suas histórias foi a confecção dos bonecos. Cada estudante confeccionou três bonecos: o boneco de dedo, o boneco de luva e boneco articulado. A oficina de teatro de bonecos aconteceu entre os meses de novembro e dezembro de 2021 com uma turma de estudantes do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses momentos foram importantes para que a construção das narrativas fosse pensada a partir das características de cada boneco. Essas histórias foram escritas por cada estudante. E a grande maioria delas tinha a figura do narrador como personagem principal.

Após a confecção dos bonecos com as características definidas por cada estudante, iniciamos a escrita das histórias. Nos inspiramos nas pesquisas de Walter Benjamin para o processo da composição dessas narrativas. Utilizamos, principalmente, o ensaio “O narrador” que compõem o livro *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Benjamin (2012, p. 219) sugere que a narrativa não tenha explicações exageradas durante a narrativa. Ele traz a seguinte fala: “Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações.” Isso é importante para que o entendimento da plateia não seja influenciado pela voz do narrador. Percebemos isso quando Benjamin (2012, p. 2019) afirma que: “O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação”. Além da plateia, cada estudante, na posição de narrador, compreende melhor que a história contada pode reverberar de formas diferentes em cada pessoa.

Outro aspecto importante que esse trabalho desenvolveu com cada estudante foi a ampliação do seu processo criativo. Os caminhos para a criatividade são os mais variados possíveis. Porém, é preciso discutir sobre alguns aspectos que podem proporcionar momentos e processos criativos dentro das aulas de teatro no ensino fundamental. Um dos pontos é a dimensão subjetiva que a criatividade exige. Essa subjetividade pode estar relacionada a vários momentos da criação.

Dentre as diversas concepções de criatividade, usaremos aqui a definição disposta no livro *Psicologia da Criatividade* de Tood Lubart (2007, p. 16), onde lemos que a “criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta [...] Essa produção pode ser, por exemplo, uma ideia, uma composição musical, uma história” ou diversas outras possibilidades.

O processo criativo é algo que existe na vida das pessoas e que não pode ser limitado a um grupo seleto de indivíduos. Todos possuem capacidade para a criatividade. Sobre esse aspecto concordamos com Csikszentmihalyi (1996, p. 23) quando ele afirma que:

A criatividade é uma espécie de atividade mental, um insight que ocorre dentro das cabeças de algumas pessoas especiais. Mas essa suposição curta é enganosa. Se por criatividade entendemos uma ideia ou ação que é nova e valiosa, então não podemos simplesmente aceitar a própria conta de uma pessoa como critério para sua existência. Não há como saber se um processo é novo, exceto com referência a alguns padrões, e não há como saber se é valioso até que passe na avaliação social.

O processo criativo com o teatro de bonecos como suporte para a contação de histórias pode acontecer das mais variadas formas possíveis. Um exemplo é a imagem da figura 2. Ela nos mostra como a criatividade nos leva à confecção de dois tipos de bonecos diferentes, com materiais diferentes que chegam a lugares lúdicos, tanto nos estudantes como na plateia.

Figura 2 – Processos criativos com teatro de animação



Fonte: Autoria própria, 2022.

DESFECHO DA HISTÓRIA...

O percurso com o teatro de bonecos e a contação de histórias nos levou a lugares significativos dentro do processo de ensino e aprendizagem com cada estudante. Essa percepção aconteceu desde os momentos iniciais com a escolha e separação dos objetos para a confecção de cada boneco, em seguida com a escrita da história de cada estudante e culminando em momentos de compartilhar com a turma cada criação.

Para que a contação de histórias com o teatro de bonecos acontecesse, foi necessário trabalhar a criatividade e os processos criativos de cada estudante para que o momento final de compartilhar acontecesse. Entendemos que o processo de confecção de bonecos para que a história fosse contada é um caminho possível e viável em sala de aula com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental.

APOIOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnbin – 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 [Obras Escolhidas v. 1].

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York, Haper Collins Publishers, 1996.

HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **URDIMENTO** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.1, n.34, p. 19-35, mar./abr. 2019.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Tradução Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REFLEXÕES E POSSIBILIDADES: A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

AUTOR:

LUCIANO GONÇALVES DE SOUSA

RESUMO

O mito da democracia racial se caracteriza a partir da concepção de paraíso racial que assume a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre brancos e negros, constituindo-se uma noção que reafirma a percepção de que no Brasil não há racismo. Contudo, a dimensão racial é um elemento histórico fundamentado em uma elaboração social que se manifesta desde a dimensão subjetiva do indivíduo à suas estruturas sociais. Consistindo o racismo em uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2021, p.32) é pertinente compreender os fundamentos que legitimam um sistema de desigualdade que opera no cerne da construção racial visto que o contrário seria persistir na negação de sua existência. O racismo não é apenas uma disposição individual, mas sim, uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional (ALMEIDA, 2021, p. 50) dessa maneira, ao atribuir o caráter institucional e estrutural ao racismo concebe-se que este se manifesta na sociedade bem como em diversos campos inclusive na educação formal. Neste sentido, sendo o letramento o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, MAGDA. 2009, p.18) compreende-se que essas práticas sociais envolvem uma visão de mundo, constitui-se uma impossibilidade da existência de uma neutralidade, afinal, não existe imparcialidade dado que todos somos orientados por uma base ideológica (FREIRE, 2011) implicando desta maneira um posicionamento em relação ao mundo e como este se organiza. Portanto por meio do conceito de letramento racial e lugar de fala intenta-se refletir em torno da produção de um desvelamento da radicalização das relações com finalidade de desconstruir o racismo através da educação promovendo dessa maneira uma educação antirracista.

Palavras-chave: Racismo estrutural, Letramento-racial, educação.

INTRODUÇÃO

Em um mundo em que a raça define a vida e morte, não tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo Almeida (2021, p.57). Desse modo, a negação da influência da dimensão racial como construção social de um elemento histórico que se manifesta desde a dimensão subjetiva do indivíduo à suas estruturas sociais é inconcebível, afinal, não refletir em torno dos fundamentos que legitimam um sistema de desigualdade que opera no cerne da construção racial é o mesmo que persistir na negação de sua existência. Em vista disso, pretende-se explorar a temática racial, este que é um fenômeno que se manifesta em múltiplos espaços da sociedade.

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido (NASCIMENTO, 2016, p.59); logo, em face do passado colonial e da dívida histórica atreladas as injustiças cometidas contra gerações passadas, sobretudo sobre grupos sociais minoritários, principalmente a partir das ações racistas e discriminatórias do passado que ainda reverberam no presente é essencial que haja a implementação de formas de reparação social através de um conjunto de ações voltadas a remediar as consequências destas ações. Contudo, há uma contradição, pois, apesar desta ser uma responsabilidade que deveria ser assumida tanto pela sociedade, quanto pelo governo e pelo Estado em face da persistência destas desigualdades resiste ainda uma negação dos efeitos do racismo na sociedade brasileira.

O Brasil convive com diversas dicotomias que expressam como a estrutura colonial enquanto sistema de dominação talvez não esteja tão distante, revelando que o passado colonial não esteja apenas em um passado histórico, mas transparecendo-se nas estruturas desiguais que marginalizam grande parte da população preta e parda dos espaços de poder, da representatividade política e social. Dados que indicam a necessidade de um enfrentamento em torno da peculiaridade do mito da democracia racial no Brasil que persiste em negar a tensão racial existente. À vista disso, o que está em jogo não é uma culpabilização, mas sim, uma responsabilização coletiva diante do racismo estrutural, visando compreender a realidade perversa do racismo que impera, assim como, refletir em formas de enfrentamento a esse complexo fenômeno principalmente no campo da educação. Campo este permeado de contradições que operam na manutenção e perpetuação dessas estruturas da mesma maneira que este pode ser um espaço de transgressão. Portanto, nesta perspectiva é adequado que haja comprometimento perante a construção coletiva de uma educação emancipatória que compreenda o ambiente escolar como possibilidade de transgressão em sentidos e experiências.

Portanto, intenta-se como objetivo uma análise descritiva e crítica a por meio das argumentações de autores que versam em torno do racismo e das problemáticas que tangem a questão, logo, a partir do conceito de racismo e suas concepções como individual, institucional e estrutural compreender se o racismo pode estar presente na educação formal bem como as possibilidades de enfrentamento por meio do letramento racial, resgatando o sentido de intencionalidade como forma de ressaltar a dimensão política que perpassa a educação formal e a atuação docente como potência de combate ao mesmo, encarando a socialização racista no espaço de sala de aula e como professores refletem tal temática a partir do lócus social e da identidade racial a partir da qual estes se localizam.

METODOLOGIA

O presente trabalho possui cunho exploratório e qualitativo. Possui caráter exploratório pois intenciona a familiarização com o tema e caráter qualitativo na medida que visa compreender e descrever explicando fenômenos sociais através de uma pesquisa bibliográfica com revisão da literatura com objetivo de contextualizar a pesquisa assim como articulando conceitos produzidos por diferentes autores. Consistindo assim, em uma investigação bibliográfica, de matriz descritiva e crítica com finalidade compreender a realidade inserida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de elementos constitutivos de uma identidade nacional o discurso favorável a miscigenação cunhada a partir da a noção de uma relação menos conflituosa entre as raças é entendida como a precursora da peculiaridade supressão do racismo no Brasil, através desta é possível compreender o véu que acoberta a falsa noção de igualdade racial no Brasil. Intitula-se mito na medida que este não existe de fato, ou seja, apenas uma lenda, que apesar de não existir constitui-se uma noção que se manifesta no senso comum reafirmando a percepção de que no Brasil não há racismo.

Desse modo, o mito da democracia racial parte do pressuposto de transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre brancos e negros por meio da miscigenação. Portanto, o conceito Mito da democracia racial é relevante pois expõe uma particularidade histórica do racismo no Brasil, este que coexiste como um véu que nega a tensão racial existente no Brasil persistindo até os dias atuais. o branqueamento da raça se fundamenta como política de erradicação do negro que se utilizou da política imigratória como instrumento básico, onde há um confronto diante da suposta ideia de não existir racismo no Brasil, dado a diferença em relação aos Estados Unidos ou África do Sul em que se sucederam regimes claramente segregacionistas, nesta lógica, há um confronto diante da suposta concepção de não existir racismo no Brasil

Conseqüentemente o racismo se configura em um sistema de desvantagens ou privilégios que se desenvolvem a partir do conceito de raça apesar do senso comum estabelecer que raça se trata de um termo biológico, este é compreendido como um termo social, portanto, também se atrela a dimensão do imaginário coletivo. Para abarcar as dimensões e profundidades do racismo é preciso inicialmente desmistificar a concepção individualista do racismo em que este é apercebido como um fenômeno ético, ou patológico atribuído a determinados grupos específicos legitimando desta maneira, uma perspectiva em que não haveria instituições ou sociedades racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Portanto, a psicologização ou patologização do racismo.

Para abarcar as dimensões e profundidades do racismo é preciso inicialmente desmistificar a concepção individualista do racismo em que este é apercebido como um fenômeno ético, ou patológico atribuído a determinados grupos específicos legitimando desta maneira, uma perspectiva em que não haveria instituições ou sociedades racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Portanto, a psicologização ou patologização do racismo.

Na concepção do racismo institucional conforme Almeida (2021) é o resultado do funcionamento das instituições que conferem, mesmo que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça, sendo que estas podem se manifestar de distintas maneiras dado que apesar das sociedades contemporâneas estarem sob domínio de um Estado isso não significa que os Estados são todos iguais historicamente, sendo necessário para compreender suas formas sociais atentar-se como estas se materializam nas instituições.

Conforme Almeida (2021) o conceito de racismo estrutural é um avanço nos estudos das relações raciais ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual ao frisar a dimensão poder como elemento constitutivo das relações raciais, nesse sentido, o poder não de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, isto é possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. A instituição que tem sua atuação condicionada a uma estrutura social que existe previamente bem como os conflitos aos quais lhe são inerentes, o racismo que se expressa nessa instituição também é parte dessa mesma estrutura. Dessa maneira, as intuições são uma materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização onde o racismo é um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2021, p. 50).

Por intermédio dessas concepções do racismo, é factível interpretar que este versa acerca de organizar o debate de forma estrutural e não enquanto um fenômeno isolado, desta forma não se restringindo a uma patologia social, mas sim estrutural, afinal como explicita Almeida (2021) a tese central não é apresen-

tar um tipo específico de racismo pois o racismo é sempre estrutural, fornecendo sentido, lógica e tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social. Por conseguinte, não sendo necessário apenas que haja uma reflexão sobre mudanças no âmbito somente das relações sociais, mas também visando mudanças políticas e econômicas das condições que nutrem a manutenção e produção do racismo.

Assim, o intuito de desvelar a camada superficial na qual se atribui o racismo a determinados grupos individuais ou a um problema meramente de raiz moral atrelado ao caráter de certos indivíduos inviabiliza uma ação mais efetiva, afinal, se ignora que estes se reproduzem por meio das diversas esferas da sociedade abarcando também a educação formal. Nesta perspectiva como não perder de vista que por mais que as instituições possam estar estruturalmente contaminadas por visões e práticas racistas são as pessoas que propagam criminosamente tais preconceitos, afinal de contas, o ato produzido ou a superficialidade da forma que é tratada a questão não retira o peso da gravidade em torno desta ação. Além de que isto evidencia a superficialidade da forma que tais casos são tratados. Não se intenta desta maneira descartar a ação do indivíduo visto que é a primeira a se manifestar sobretudo dado que ao incorrer de analisá-la como ato isolado seria ignorar como a estrutura legítima e até mesmo autoriza tais atitudes. Portanto, apesar de atestar-se que o racismo tem caráter estrutural não se perde de vista a perspectiva que atribui ao sujeito a responsabilidade pela ação racista. Em vista disso, a produção do racismo também se explicita na produção de uma visão de histórica única² que do mesmo modo pode se manifestar nos diversos aparatos e até mesmo nos conteúdos proferidos na sala de aula:

Por meio da obra *Letramento um tema em três gêneros* o conceito de letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, MAGDA. 2009, p.18) portanto, tal escrita também está associada a um contexto e conseqüentemente na forma em que as práticas sociais envolvem uma visão de mundo. Logo, o letramento possibilita compreender que as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita não são neutras e estão imbricadas em uma dimensão política em função disso as práticas docentes não se balizam em uma suposta neutralidade, principalmente no campo da educação, como diria Paulo Freire:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um 'compromisso' contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 2018, p.22)

Pressupor uma neutralidade é impossível, como salienta Freire (2011), não existe imparcialidade, pois todos somos orientados por uma base ideológica. A grande questão neste sentido é se essa base ideológica é inclusiva ou excludente. Desta maneira, o letramento se torna relevante na medida que se trata de estimular uma prática que permita ao indivíduo, através da construção do conhecimento e por meio da realidade que este vivencia, possa se humanizar e em razão disso, o papel do educador precisa estar pautada por uma prática concreta em que o educando possa ser sujeito de libertação da construção da própria história, impossibilitando negar a natureza política do caráter educativo e reafirmando que as escolhas em torno da prática docente não se dão de forma neutra. À vista disso é possível introduzir o conceito: letramento racial, este que tem como finalidade desconstruir o racismo através da educação e promovendo desta maneira uma educação antirracista pode se mostrar uma maneira de enfretamento a esse fenômeno.

2 Palestra realizada no TED Talk pela escritora Chimamanda Ngozi Adichie em que se explicita a problemática de uma construção de identidade Africana através de uma pretensa universalização e hierarquização da epistemologia ocidental que nutre estereótipos eliminando suas complexidades e diversidades.

O conceito de lugar de fala presume que não há uma suposta neutralidade epistemológica, e sim o oposto pois existe um privilégio epistêmico que estabelece quais vozes possuem legitimidade e que sustentam uma identidade do colonizado que está também opera na língua dominante como forma de manutenção do poder contribuindo para que identidades que sejam historicamente silenciadas e marginalizadas dos centros de poder simbólico e cultural. Na medida que todos possuem um lugar de fala, ou mais adequadamente um lugar de onde se fala, não se trata de restringir que as pessoas falem de determinado assunto, mas que ao declarar sejam capazes de refletir em torno do espaço social que ocupam assim como refletir em torno das dinâmicas de subalternidade que não permitem certas identidades transcendem esses espaços. Deste modo ressalta-se que o lugar de fala implicaria uma alternativa de reflexão em torno de onde o sujeito se comunica e se relaciona a partir do seu espaço e lugar social, afinal:

Nossas identidades não são únicas ou inerentes, mas são construídas ou produzidas mediante processos sociais. Além do mais, não vemos através de olhos claros ou objetivos – vemos por meio de lentes raciais. Em alguma medida, a raça está sempre em ação, mesmo em sua suposta ausência. (DIANGELO, 2018, p.112)

Os professores devem ter compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar (HOOKS, 2017, p.28), compreendendo-se a autoatualização como:

Autoatualizar-se significa ensinar ao aprender e aprender ao ensinar, como sugere Freire. Para hooks, a autoatualização é o que faz com que abandonemos o desejo de dominar e busquemos criar um ambiente educacional realmente emancipador, de modo que “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumenta sua capacidade de viver profunda e plenamente.” (SANTOS, 2020, p.12)

Ainda que trilhar esse novo caminho em torno do reconhecimento do racismo estrutural e da desconstrução do racismo apresente-se de forma complexa e surjam receios e dúvidas, parte da atividade docente é uma construção que acontece em conjunto com os educandos, não uma parte de que o educador vá saber tudo para desta maneira preencher a lacuna do que os educandos não sabem, mas que essa construção aconteça de forma coletiva, afinal, enquanto seres inconcluídos se estabelece um caminho para aprender, como reforça Freire:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já se é conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 153)

A noção de incompletude explicitada por Freire é uma concepção que permite compreender o processo de construção de conhecimento como infundável. O ponto não seria ser possuidor de todo conhecimento visto que o conhecimento é elaborado de forma coletiva, desta maneira assumir um compromisso com a prática docente, esta que não é neutra, e pode caminhar no sentido do desvelamento da realidade e da desnaturalização do racismo que ainda impera sobre o véu de mito da democracia racial.

CONCLUSÃO

Portanto, a relevância do ensaio consiste em explorar e apresentar de forma crítica possíveis caminhos em torno de uma educação antirracista onde professores possam enfrentar o racismo em sala de aula. Para tal desafio, reconhecer que este complexo fenômeno se desdobra em todas as estruturas e, apresentar em que medida docentes, a partir do lugar de onde falam e de suas identidades, podem em

consonância reconhecer que o racismo é internalizado por meio da socialização e que nesta perspectiva, o letramento racial possibilita explorar e apresentar de forma crítica possíveis caminhos em torno de uma educação antirracista. Não houve aqui a pretensão de encerrar o debate em torno da questão racial, se é que tal empreitada é possível, o intuito foi de apresentar caminhos e possibilidades através de reflexões de pensadores que dedicaram a analisar a intrincada relação do racismo e suas diversas formas, e como estas se refletem na sociedade e nos indivíduos. Sendo essa uma temática pertinente na qual todos diretamente ou indiretamente estão em contato cotidianamente, surge a necessidade de refletir em estratégias e práticas que desvelam o racismo que persiste em suas estruturas, espaço social e imaginário coletivo, no qual perpassa todos os indivíduos, enfatizando que haja uma reeducação e desconstrução do racismo. Compreende-se que o racismo estrutural constitui um desafio aos envolvidos na educação, não se limitando apenas ao educador pois como Freire: Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. (FREIRE, 1996, p.106).

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar este artigo aos meus pais Luiz Henrique de Sousa e Tereza Gonçalves de Sousa pelo total suporte e apoio; a minha companheira Camila que sempre me estimula a ser melhor; ao colega de turma Moacyr Oliveira por me apresentar um tema tão relevante e por ser uma inspiração; e aos professores e professoras e colegas de turma que contribuíram para meu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, Silvio. História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - Escola da Vila 2018. **Youtube**, 26 de jul. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=3022s>. Acesso em 03 de julho de 2022.

CAETANO, Bruno. IBGE: 64% dos desempregados são negros e informalidade alcança 47%. **Brasil de fato**, 2019. Disponível em: <<https://www.brasilefato.com.br/2019/11/13/ibge-64-dos-desempregados-sao-negros-e-informalidade-alcanca-47>> acessado em: 07 de julho de 2022.

CHIMAMANDA, Adichie. O perigo de uma única história. Canal TED. **Youtube**, 7 de out. de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>> Acesso em 03 de julho de 2022.

DIANGELO, Robin J. **Não basta ser racista**: sejamos antirracistas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: 5 Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz & Terra. 38ª ed.RJ/SP, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEIDE, A. de Almeida. Letramento racial: um desafio para todos nós. **Fundacaotidesetubal**, 2017. Disponível em: < <https://fundacaotidesetubal.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-a-de-almeida/> > Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG), Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Daniel. Nova escola pensadores negros: Bell Hooks. **Nova escola**. 2020. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7uua-qovv4AhUXIZUCHVCvD7gQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fnova-escola-producao.s3.amazonaws.com%2FWGSBQVTjyVTvtYpDxhTmqJQhf58SK38yBMvwB2QPY37HzqRGh33GGqM7RqCW%2Fei16nov-20-especialconsciencianegra-semana01-c5-download.pdf&usg=AOvVaw0VzenaMGlUH9BYqVJAcRDd> > Acesso em: 15 de Julho de 2022.

SILVA, A. Celia. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático**. 1 ed. Editora EDUFBA, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HIP HOP, ANTIRRACISMO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O RAP NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

AUTOR:

MOACIR OLIVEIRA DE ALCÂNTARA

moa7782@gmail.com

RESUMO

Trata-se de investigar possibilidades de usos do discurso antirracista do rap em processos de letramento racial. A análise se baseia em uma abordagem discursiva das representações e na observação das formas de recepção desse discurso por estudantes de uma escola pública de Ensino Médio de Samambaia, Distrito Federal. A pesquisa assinala o rap como um tipo de “bagagem” cultural que participa da constituição das subjetividades, identidades e letramentos prévios do público em questão. Como expressão cultural periférica, o rap é lugar de produção de conhecimento acerca da cultura e da história afro-brasileira, operando pedagogias antirracistas e a afirmação positiva das identidades de jovens pretos e pretas.

Palavras-chave: Letramento racial crítico; Educação antirracista; Rap.

INTRODUÇÃO

Ao difundir representações afirmativas da estética, das perspectivas epistêmicas, da história e das culturas negras, o rap e a cultura *hip hop* articulam tecnologias sociais de resistência e (re)existência que subvertem os sentidos, significados e práticas sociais hegemônicas acerca da raça, promovendo letramentos que se voltam à desconstrução/desnaturalização das relações sociais engendradas pelo racismo e para a representação positiva das identidades negras (SOUZA, 2009; FERNANDES; MARTINS; OLIVEIRA, 2016). Como expressão cultural com tais características, o *rap* é também um gênero musical que assinala códigos identitários, valores e visões de mundo de considerável parcela de estudantes de escolas públicas de regiões periféricas de cidades brasileiras. Uma vez que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2011), a linguagem do rap, como parte dos processos educativos não-formais dos estudantes a que a pesquisa se refere, deve ser considerada no enfrentamento das pedagogias impregnadas de colonialidade, eurocentrismo e racismo (re)produzidas cotidianamente em sala de aula.

Desse modo, o presente resumo expandido apresenta aspectos parciais de uma pesquisa interessada nas implicações do discurso antirracista difundido pelo *rap* nacional, especificamente em processos de letramento racial de estudantes de uma escola pública do Distrito Federal. A escolha do estilo musical *rap* para proceder a análise se justifica em sua vasta e notória popularidade entre estudantes de regiões periféricas do Distrito Federal e pelas temáticas exploradas em algumas canções, as quais têm como cerne a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira e a preocupação em evidenciar as desigualdades sociais informadas pela raça no Brasil. Nessa perspectiva, a pesquisa é relacionada com as práticas educativo-pedagógicas de enfrentamento do racismo, em conformidade com as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que versam pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas e privadas da educação básica no Brasil.

A análise se baseia metodologicamente na convergência entre uma abordagem discursiva das representações (HALL, 2016) e as formas de recepção, modos/processos de subjetivação e construções identitárias operadas por esse discurso entre estudantes de uma escola pública de Ensino Médio de Samambaia, Distrito Federal. A abordagem discursiva das representações enfatiza a “política” da representação, historicizando radicalmente os usos da linguagem e suas implicações na produção de identidades e subjetividades. Como um tipo de análise do discurso interessada na problematização e na historicização do simbólico na vida social, essa abordagem vem sendo empregada na pesquisa com vistas à compreensão de como os discursos antirracistas difundidos através do *rap* sinalizam modos e processos de subjetivação de jovens pretos e pretas, bem como funcionam como parâmetros identitários para os sujeitos imersos no cotidiano escolar observado. Em decorrência desse aspecto, a pesquisa tem demandado, ainda, o exercício metodológico de uma imersão etnográfica no cotidiano da unidade de ensino na qual os dados da pesquisa estão sendo coletados.

A noção de letramento racial (*racial literacy*) permite melhor compreensão acerca dos processos de produção de subjetividades antirracistas propiciados pelo *rap*. Formulada pela antropóloga afroamericana France Winddance Twine, pode ser compreendida como a urdidura de uma consciência de si que seja capaz de traduzir e de interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade (TWINE, 2004), ou seja, falamos de processos de subjetivação por meio da educação ou reeducação antirracista que leve em conta saberes prévios como aqueles que estudantes adquirem por meio do discurso do *rap*. Por essa perspectiva, os sentidos e significados difundidos pelo *rap* podem ser compreendidos como elementos nos quais os dispositivos educativo-pedagógicos formais podem se apoiar para estimular as resistências à hierarquização étnico-racial que historicamente opera no Brasil, efeito do colonialismo e de dissimulações ideológicas como o mito da democracia racial.

Segundo Reis e Calado, “a escola é um locus privilegiado de enfrentamento ao racismo. [...]. Potencializar estratégias antirracistas na escola, [...], é fundamental para desnaturalizar e desconstruir os ideais de branquitude (2020, p. 11). Enquanto lugar de construção coletiva de saberes, a escola deve assumir o papel de colocar em debate as relações étnico-raciais que transcorrem na sociedade brasileira, levando em con-

ta as múltiplas experiências e bases epistêmicas nas quais as identidades dos alunos são produzidas. As formas de letramento racial propiciadas pelo *rap* devem, portanto, ser levadas em consideração, uma vez que esses processos não se encerram ao âmbito escolar, refletindo uma série muito mais abrangente de conflitos, interesses e contradições que constituem historicamente instituições e práticas sociais.

HIP HOP E AFIRMAÇÃO DA PRETITUDE NA ESCOLA

A imersão etnográfica na unidade escolar escolhida para proceder a coleta de dados tem propiciado acessar narrativas acerca de raça e racismo produzidas pelos próprios estudantes, além de permitir a compreensão das relações desses sujeitos com o *rap* e a cultura *hip hop*. Em suas falas, documentadas na forma de curtos questionários registrados em áudio, há menções a experiências com o racismo, a discriminação e o preconceito racial, além das relações entre essas questões e os referenciais identitários e discursivos antirracistas fornecidos pelo *rap*. Suas falas transparecem significados conferidos às identidades negras como distantes dos privilégios materiais e simbólicos que podem ser acessados pela branquitude. Além de tais constatações, as entrevistas com os estudantes possibilitam entrever certo domínio de léxicos de interpretação e de análise dos modos pelos quais o racismo opera em nossa sociedade. Essas observações permitem afirmar que uma parcela dos estudantes entrevistados apresenta previamente algum grau de letramento racial e isso pode ser atribuído aos discursos sobre raça, racismo e antirracismo que circulam por meio do *rap*, os quais interpelam esses sujeitos de acordo com suas experiências subjetivas de classe, gênero, sexualidade e outras variáveis interseccionais. Notamos, assim, que o conjunto de práticas referidas como letramento racial extrapola os limites da educação formal, se realizando também nos extramuros da escola.

Outra dimensão da pesquisa é a produção de um corpus composto por obras fonográficas dos artistas de *rap* citados pelos estudantes como referenciais. O levantamento feito até o momento nos fez catalogar canções de artistas como Djonga, Emicida, Racionais MC's e MV Bill, por exemplo, em cujas letras emergem temáticas raciais. Assim, na atual etapa da pesquisa pretende-se delimitar os principais padrões discursivos que perpassam essas canções para, assim, analisar os sentidos que produzem para raça, racismo e antirracismo, regulando e direcionando, assim, as subjetividades e identidades de estudantes que passam pelo letramento racial proporcionado pelo *rap*, o levando para as relações educativo-pedagógicas formais.

(IN)CONCLUSÕES

Considerar a escrita-protesto do *rap* na educação antirracista tem a potência de desarranjar a normatividade branca/eurocêntrica e estimular a descolonização do "eu" de estudantes e educadores. Como suporte de discursos disruptivos que confrontam a colonialidade do saber, o *rap* propicia o letramento racial crítico a partir de temáticas que expressam diretamente as experiências dos estudantes com o racismo e com as estratégias de resistência e re-existência que daí emergem. Na medida em que os conteúdos líricos das canções de rap analisadas se referem não somente à experiência negra no presente, mas também à história das culturas negras ancestrais e diaspóricas, eles se afiguram como legítimos lugares para que estudantes narrem a si próprios e, assim, se tornem sujeitos aptos ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar e em outros contextos.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, A.C.F.; MARTINS, R.; OLIVEIRA, R. P. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 64, p. 183-200, ago. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HALL, S. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio: Apicuri, 2016.

REIS, D. S.; CALADO, M. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. *Cadernos do Aplicação*, v. 33, n. 2, 2020.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: *The concept of racial literacy*. *Ethnic and racial studies*, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS APÓS A BNCC: um olhar sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio

AUTORA:

NAIARA MONÇÃO DE LIMA

naiara.lima@estudante.ifb.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - *Campus Riacho Fundo*

RESUMO

Este trabalho nasce da preocupação com a temática da educação ambiental, definida como “práxis educativa e social” (LOUREIRO, 2011). Em ano de implementação do Novo Ensino Médio, observou-se na prática docente uma lacuna na abordagem do tema por parte do material didático elaborado para auxiliar no trabalho das Ciências Humanas em sala de aula. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar este material. A metodologia adotada iniciou-se com revisão bibliográfica do tema e dos marcos legais, seguida de levantamento numérico de escolha das coleções de Ciências Humanas em todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal, pois optou-se por proceder à análise da coleção que tivesse sido escolhida pelo maior número de Unidades Escolares, de forma a expandir a abrangência dos resultados. Uma vez identificada a coleção mais escolhida, definiram-se dez palavras-chave para análise, com um levantamento de quantas vezes cada palavra pode ser encontrada dentro da coleção analisada. Uma vez realizado este levantamento, ele será analisado de forma a identificar a distribuição do tema dentro de toda a coleção que acompanhará os alunos do Novo Ensino Médio em seu percurso, de forma a identificar se o material proporciona aos professores o suporte necessário para que a questão - definida pelo currículo em movimento do Distrito Federal como tema transversal - seja suficientemente abordada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Material Didático; Ensino Médio; Ciências Humanas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce da preocupação com a temática da Educação Ambiental (EA), e de uma sensação de perda de espaço da temática na forma como está estruturado o novo modelo de Ensino Médio. Observou-se durante a prática docente uma lacuna na abordagem do tema por parte do material didático elaborado para auxiliar no trabalho das Ciências Humanas em sala de aula. Portanto, resolveu-se proceder à análise deste material.

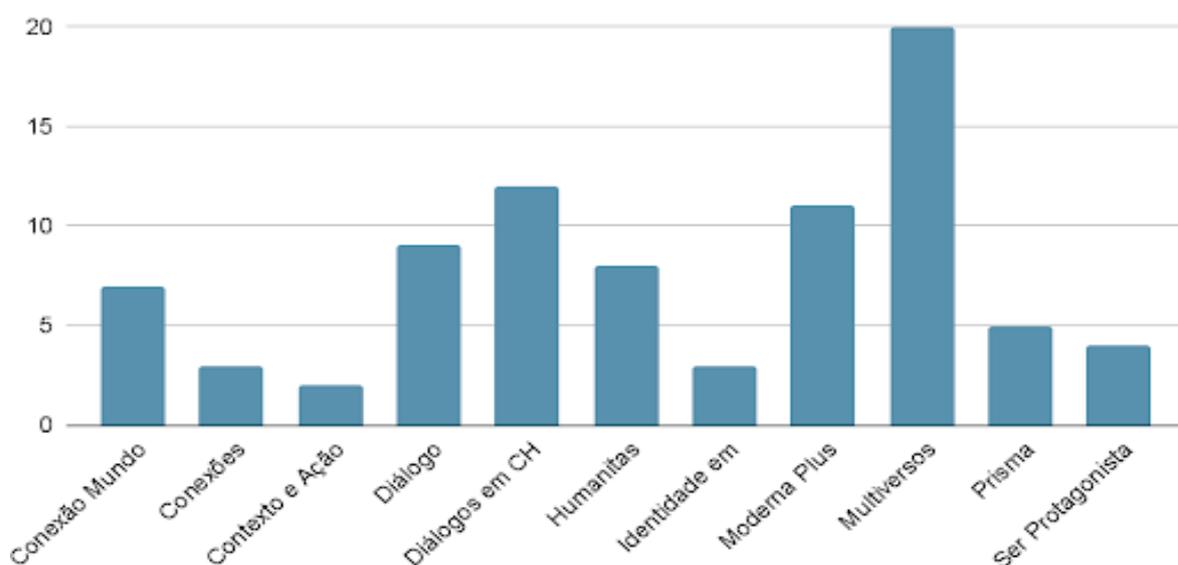
De forma a embasar a questão, primeiramente será apresentada uma revisão dos marcos legais nacionais e distritais sobre a Educação Ambiental (EA). Em seguida será realizado um levantamento bibliográfico conceitual, para delimitar que abordagens serão adotadas. Por fim, serão definidas palavras-chave para análise da coleção escolhida, e os resultados desta análise serão analisados à luz das teorias. De forma que o objetivo geral do trabalho é analisar as obras de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio, com enfoque na temática da educação ambiental, e os objetivos específicos são: identificar a coleção mais escolhida pelas escolas do DF; selecionar uma coleção para restringir a análise; catalogar quantas vezes e de que forma a temática da EA aparece na coleção; comparar o que foi identificado com o previsto na legislação e no currículo.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A primeira questão que surgiu foi qual seria a coleção escolhida para ser analisada, uma vez que há opções diversas e de mais de uma editora. Optou-se por proceder à análise daquela que tivesse sido escolhida pelo maior número de Unidades Escolares (UE), de forma a expandir a abrangência dos resultados. Para isso, fez-se necessário um levantamento de obras escolhidas por cada unidade escolar de Ensino Médio do Distrito Federal.

Este levantamento está detalhado nos anexos (Tabelas 1, 2 e 3), e foi realizado através de pesquisa direta no Sistema do Material Didático (SIMAD). Abaixo é apresentada uma versão resumida deste levantamento, com gráfico que resume a seleção das obras apresentando o nome da coleção e quantas foram as UE que a selecionaram (Gráfico 1). Observou-se que a coleção escolhida por mais UEs foi a Multiversos, da Editora FTD. Portanto, será esta a coleção analisada.

Gráfico 01: Seleção das coleções por unidade escolar



Uma vez identificada a coleção mais escolhida, definiram-se palavras chave para análise. Procurou-se estabelecer um guarda-chuva amplo, trazendo palavras abrangentes que pudessem estar acompanhadas de conteúdos voltados para a área de EA. Definiram-se as catorze palavras-chave seguintes: Biodiversidade, Compostagem, Concentração Fundiária, Consumismo, Desmatamento, Educação Ambiental, Impactos Ambientais, Meio Ambiente, Monocultura, Obsolescência, Reciclagem, Reforma Agrária, Socioambiental, Sustentabilidade.

Foi realizado levantamento quantitativo da presença das palavras-chave no material, detalhado abaixo:

Tabela 01: Palavras-chave presentes em cada volume da coleção analisada

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03	Vol. 04	Vol. 05	Vol. 06
Biodiversidade	1	0	6	1	0	0
Compostagem	0	0	3	0	0	0
Concentração Fundiária	0	0	0	1	0	0
Consumismo	0	0	4	0	0	0
Desmatamento	2	0	20	1	0	1
Educação Ambiental	0	0	1	0	0	0
Impactos Ambientais	0	0	16	1	0	0
Meio Ambiente	1	3	40	1	4	1
Monocultura	1	0	5	3	0	0
Obsolescência	0	0	9	0	0	0
Reciclagem	0	0	12	0	0	0
Reforma Agrária	1*	0	0	0	2*	2*
Socioambiental	0	0	13	1	0	1
Sustentabilidade	0	2	22	2	1	2

*No volume 1 falando da Marcha para Oeste estadunidense, no 5 ambas falando da França, no volume 6 uma falando do México e a outra do Chile.

A identificação das palavras-chave na coleção traz à tona algumas questões. É notório que praticamente toda a abordagem da temática coube ao volume 3, intitulado “Sociedade, natureza e sustentabilidade”. É nele que observa-se a maior frequência de palavras-chave importantes, como “meio ambiente” que aparece quarenta vezes neste volume e menos de cinco vezes em todos os outros volumes da coleção. Sustentabilidade também aparece vinte e duas vezes neste volume, e apenas duas vezes ou menos nos outros cinco.

É importante ressaltar que cada livro apresenta, além da parte do aluno, uma parte final intitulada “orientações ao professor”, na qual são listadas as características da BNCC, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e algumas sugestões de planejamento pedagógico. A análise do conteúdo

CONCLUSÕES

Apesar de falar em “conexões com todas as áreas do conhecimento” e de “diálogo equilibrado”, a coleção não traz o tema desta forma. Ao contrário, concentra todo o conteúdo relacionado à educação ambiental em um dos volumes, e se propõe a falar por exemplo de “Globalização, tempo e espaço” (volume 01) sem sequer citar o consumismo ou a obsolescência. Ou “populações, territórios e fronteiras” (volume 02) sem abordar impactos ambientais ou aspectos socioambientais. Seria possível falar de “trabalho, tecnologia e desigualdade” (volume 4) ou de “ética, cultura e direitos” (volume 5), ou ainda de “política, conflitos e cidadania” (volume 6) sem abordar o consumismo, mal trazendo questões centrais como os impactos ambientais e a concentração fundiária?

Em um país como o Brasil, cujo espaço agrário é um dos mais violentos e conflituosos, a coleção passa os seus seis volumes mencionando uma única vez a concentração fundiária, e sequer toca na questão da Reforma Agrária ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), questões centrais para compreensão do campo brasileiro e suas relações, diretamente ligadas à educação ambiental. Nas cinco únicas vezes em que a palavra-chave “Reforma Agrária” foi identificada em toda a coleção, estava relacionada com realidades internacionais, a questão no Brasil não foi mencionada.

Dentro da competência específica 3, uma das habilidades a ser desenvolvida é a EM13CHS303:

“Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.” (BNCC).

No entanto, fala-se em consumismo apenas 4 vezes e apenas dentro do terceiro volume, perdendo a oportunidade de trabalhar a transversalidade do tema dialogando com outros conteúdos abordados nos outros volumes, por exemplo.

Na prática docente, com a redução da carga horária da parte chamada de Formação Geral Básica, há um grande desafio de planejamento dentro da área de Ciências Humanas para que todos os temas possam ser abordados. A tendência é que se distribua minimamente os volumes por semestre, de forma que todos os professores tenham a oportunidade de trazer a visão de sua área do conhecimento sobre os assuntos abordados. Dessa forma, as questões ambientais ficaram restritas a um só volume, limitando as possibilidades de diálogos com outras questões trazidas nos demais.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 6,938, de 31 de Agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 05/07/2022.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 14/01/2022.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. Multiversos: ciências humanas : globalização, tempo e espaço: ensino médio/ Alfredo Boulos Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. 1ª Ed. São Paulo. Volume 1. FTD, 2020.

_____. Multiversos: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras: ensino médio/Alfredo Boulos Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. 1ª Ed. São Paulo. Volume 2. FTD, 2020.

_____. Multiversos: ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade/Alfredo Boulos Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. 1ª Ed. São Paulo. Volume 3. FTD, 2020.

_____. Multiversos: ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade: ensino médio/Alfredo Boulos Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. 1ª Ed. São Paulo. Volume 4. FTD, 2020.

_____. Multiversos: ciências humanas: ética, cultura e direitos: ensino médio/Alfredo Boulos Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. 1ª Ed. São Paulo. Volume 5. FTD, 2020.

_____. Multiversos: ciências humanas: política, conflitos e cidadania: ensino médio/Alfredo Boulos Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. 1ª Ed. São Paulo. Volume 6. FTD, 2020.

CARVALHO, Lena Costa. Livros didáticos do Novo Ensino Médio: o choque do PNLD 2021.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Social e Questão Ambiental: Pressupostos para uma Práxis Crítica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. S. (orgs.). Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate.

O QUE AS HOUSES ENSINAM: CULTURA BALLROOM COMO ESPAÇO DE ENSINO APRENDIZAGEM

AUTORA:

PATRICIA DA SILVA MOREIRA DINIZ

patricia.vet1@estudante.ifb.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - *Campus Riacho Fundo*

RESUMO

A presente pesquisa propõe apresentar investigações sobre quais as possibilidades de ensino e aprendizagem podem ser construídas a partir da vivência em *houses* da comunidade *Ballroom* de Brasília. A *Ballroom* é a cultura das *Balls* (bailes), nasceu por volta da década de 60, com batalhas de performances praticadas em bailes frequentados por pessoas pertencentes a comunidade LGBTQ+ negra e latina, no Harlem, periferia de Nova Iorque. Um dos elementos essenciais da cultura são as *houses* (casa, em português), que não são necessariamente um edifício real e concreto, mas uma representação da forma que seus integrantes se vêem e interagem como uma unidade familiar. As *houses*, como espaço familiar, têm seus pais e mães que são definidos independentes do gênero e que geralmente são pessoas mais velhas com maior tempo de atuação na cultura *ballroom* e conseqüentemente com mais amadurecimento essas pessoas agem no cuidado e aconselhamento para seus 'filhos', ou seja, os outros membros mais novos. Atualmente, a Cultura *Ballroom* não é mais concentrada apenas nas periferias de Nova Iorque e encontram-se *houses* em vários locais, como na Europa, Ásia e aqui no Brasil. A presente pesquisa encontra-se em andamento e tem como metodologia a pesquisa bibliográfica sobre o tema, a participação ativa da pesquisadora na Cultura *Ballroom* e entrevistas com integrantes (mães, pais e filhos) de *houses* de Brasília. Espera-se localizar e identificar quais aprendizados surgem nas *houses*, incentivar a valorização das *houses* como espaços relevantes de aprendizagem e contribuir para o aumento de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Palavras-chave: cultura ballroom; ensino; educação não formal.

Esta pesquisa intitulada: O que as *houses* ensinam - cultura *ballroom* como espaço de ensino-aprendizagem, parte da ideia de que os processos de educação acontecem para além dos espaços formais de escolas e salas de aulas. Assim, abrem-se olhares para as possibilidades educativas que acontecem em novos espaços de trocas e construção de conhecimento em comunidade. Essa ideia pode ser chamada de educação não formal e é defendida Renata Sieiro Fernandes e Valéria Aroeira Garcia (2019) que realizaram um estudo bibliográfico sobre o tema, perpassando seu percurso histórico, trazendo diversos pontos de vista e características sobre os conceitos de educação não formal e para introduzir essa trajetória ao falar sobre educação citam:

“Ao se tratar da educação, entende-se formação ou percurso formativo, realizado por meio de práticas e processos educativos que implicam subjetivação, humanização e socialização, em que trocas, reconfigurações e manutenções de aspectos culturais e simbólicos acontecem nos grupos sociais, sem preocupações com formalizações, por meio de situações e experiências (em que o aprender está presente). (FERNANDES e GARCIA, 2019, p.499).

Partindo dessa visão, para refletir sobre as possibilidades educacionais que envolvem a cultura *ballroom* se faz necessário apresentá-la e para iniciar o tema é necessário perpassar conceitos importantes, começando com as particularidades envolvidas nas concepções de *Voguing e Ballroom*, que são elementos nitidamente interligados, mas que apresentam suas diferenças. O *Voguing* é uma dança que nasceu por volta da década de 1960, em ocasiões de performances que aconteciam em formato de batalhas praticadas em bailes de fantasia e *drag queen* da comunidade LGBTQ+ afro-americana e latina, na região do Harlem, periferia de Nova Iorque. Esses bailes eram conhecidos como pertencentes ao que se chama de cultura *ballroom* ou *ball culture*. Ou seja, o *Voguing* é uma estética de dança que nasceu dentro da cultura *ballroom* e faz parte dela, mas a cultura já existia antes do *Voguing* surgir, pois as batalhas que ocorriam inicialmente não eram necessariamente de dança e sim de performances comportamentais, por exemplo, ganhava quem apresentava as roupas mais elegantes.

Sobre a formação histórica da cultura *ballroom* e sua construção Henrique Cintra Santos (2018) afirma que em meados de 1920 aconteciam bailes de máscara que não eram explicitamente voltados para o público LGBTQ+, onde era comum as pessoas se vestirem com aparência do gênero oposto ao seu. Esses bailes se tornaram constantes nas periferias de Nova Iorque no mesmo período, porém ainda não representavam a cultura *ballroom* como a conhecemos hoje, pois a presença de pessoas brancas era majoritária.

Dessa forma, Thiago Henrique Santos e Pedro de Assis Scudeller (2020), ressaltam que houveram algumas transformações importantes para que a *ballroom* fosse construída e entendida da forma que é atualmente e essas mudanças aconteceram em consequência de conflitos raciais entre seus participantes, afinal, episódios de racismo eram recorrentes nas *balls*. Sobre essas situações, Santos (2018) destaca que se as pessoas negras desejassem ganhar as categorias nesses bailes elas deveriam branquear sua aparência e ainda assim dificilmente saíam vitoriosas recebendo o prêmio.

Tais tensões levaram as pessoas negras a começar o movimento de organizar seus próprios bailes e gradualmente a cena foi se aproximando do que veio a ser conhecida na década de 80 e 90 como *ballroom*, que se caracteriza por ser uma cultura protagonizada por pessoas negras. Uma das pessoas responsáveis por iniciar esse movimento e que tem seu legado lembrado até os dias de hoje se chamava Crystal LaBeija, uma mulher trans e *drag queen*. Fenix Zion (2020) resalta a importância de Crystal e conta uma ocasião em que sua postura foi marcante:

Em um concurso de Beleza de Miss Universo América de 1967 realizado na Prefeitura de Nova York, percebeu e denunciou a por racismo a anfitriã do concurso, que manipulou o processo para que uma candidata branca o ganhasse. Sua fala de indignação está registrada no filme *The Queen* (1968) de Frank Simon. Crystal ao lado de sua amiga de Lottie realizaram a primeira *ball* a partir de uma perspectiva antirracista, em 1977, ano também da fundação da *The House of LaBeija* a primeira casa da Comunidade *Ballroom*. (ZION, 2020, p. 5)

Após falar sobre a historicidade da *ballroom*, se faz necessário mencionar quais são os elementos essenciais que caracterizam e compõem essa cultura. Primeiramente trago à tona as *Balls* (em português, bailes), que são os momentos de encontro entre as pessoas que compõem a cultura e são nelas que acontecem as batalhas que segundo Andiara Ramos Pereira e Cuauhtémoc Peranda (2020) envolvem “performatividades de gênero e identidade sexual, vogue e performances teatrais, apresentações de moda e de atributos físicos.”

Diante de um cenário conturbado e marcado por exclusões dos sujeitos LGBTQ+, Santos (2018) ressalta que para além de um momento de diversão e descontração, as *balls* eram a solidificação de um espaço de apoio e proteção, o lugar onde esses sujeitos recebiam afetos, aplausos e reconhecimento como figuras importantes. Odaliso Berte (2014) complementa ressaltando que as *balls* eram o momento onde essas pessoas podiam se expressar veridicamente, com mais liberdade de serem o que muitas vezes não podiam ser nas ruas sem correrem o risco sofrer algum tipo de perseguição.

Foi durante os momentos das *Balls* que a estética de dança *Voguing* nasceu, ela apresenta algumas características de movimentações nas poses de modelos de revistas e na característica dos desfiles de moda. Willi Ninja (1961-2006), que é considerado um dos precursores do *Voguing*, também relata que a dança mistura pantomima, trejeitos de manuseio de estojos de maquiagem, passos de break, movimentos de ginástica, hieróglifos do Egito Antigo, desfile de moda e imagens de poses de revistas, articulando linhas corporais sinuosas ou retilíneas e posições rebuscadas (NINJA apud BERTE, 2014, p.70)

O outro elemento importante que compõe a cultura *ballroom* são as estruturas de famílias, conhecidas como *houses* (casa, em português). As *houses* são parte essencial dos *Ballrooms*, já que a *House* não é um espaço físico real, mas sim uma representação dos modos pelos quais seus integrantes se vêem e interagem entre si como uma unidade familiar. Sierra, Nogueira e Mikos (2016) ressaltam que as *houses* por várias vezes serviam como uma substituição das famílias biológicas para jovens gays e pessoas trans que “havia sido rejeitadas por suas famílias de origem, devido à sua sexualidade ou identidade de gênero.”

Dessa forma, *houses* são estruturas familiares, contudo não refletem uma lógica heteronormativa, pois são resultado de ligações sociais que ultrapassam a ideia de uma família formada a partir de uma ligação conjugal entre um homem e uma mulher. Sobre isso Pereira e Peranda (2020) citam:

“Essa estrutura de parentesco crítica e revisa radicalmente as noções brancas de casa, família e comunidade. As Casas são como que santuários diaspóricos para aquelas pessoas que foram rejeitadas por suas famílias de sangue, religiões e instituições comunitárias, oferecendo um lugar de acolhida e suporte para que se possa viver coletivamente em meio a cultura queer negra. Não são necessariamente estruturas físicas, mas simbólicas, e são lideradas por Mothers e Fathers. Essas figuras fornecem cuidado e amor para as crianças das Casas, que se tornam irmãs e irmãos entre si.” (PEREIRA e PERANDA, 2020, p.78)

Várias décadas após o surgimento da cultura *ballroom* em Nova Iorque, além do lançamento de *Paris Is Burning* e da morte de vários dos seus precursores por conta do HIV/AIDS, essa cultura ainda permanece viva alcançando diversos continentes. Sobre isso, Santos (2018) afirma “hoje, a cultura dos *Ballrooms* deixou de ser algo exclusivo à periferia de Nova York (...) e é possível encontrar *Houses*, *balls* e suas práticas em várias localidades, como na Europa, Ásia e, em especial aqui, no Brasil”.

Sendo a *ballroom* um espaço de trocas e construção do conhecimento em comunidade e os processo de ensino aprendizagem não exclusivos aos espaços escolares, esse trabalho tem como objetivo investigar quais aprendizados são construídos entre os participantes da comunidade *Ballroom* de Brasília a partir da vivência em *houses*. A pesquisa ainda em construção também pretende analisar e comentar entrevistas que serão realizadas em agosto de 2022 com seis pessoas que integram *houses* da *ballroom* em Brasília DF, no intuito de evidenciar o potencial educativo da cultura.

METODOLOGIA

A presente pesquisa encontra-se em andamento e tem como metodologia a abordagem qualitativa. Inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico acerca da temática: cultura *ballroom* e educação não formal, com o objetivo de buscar quais contribuições e investigações científicas já existem sobre o tema. A seguir, serão realizadas entrevistas a partir de perguntas semi-estruturadas com seis integrantes da cultura *ballroom* de Brasília DF, sendo três dessas mães/pais de *houses* e os outros três filhos das respectivas *houses*. Os áudios das entrevistas serão gravados para posterior transcrição e análise. Além disso, durante toda a pesquisa foram realizadas observações das *Balls* através da participação ativa da pesquisadora que é mãe de uma casa e compõe a Cultura *Ballroom* de Brasília DF.

RESULTADOS ESPERADOS

Com a presente pesquisa espera-se ser possível localizar e identificar quais aprendizados surgem nas *houses* e quais temáticas perpassam os mesmos; incentivar a valorização das *houses* como espaços relevantes de aprendizagem e contribuir para o aumento de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTE, Odaliso. VOGUE: dança a partir das relações corpo-imagem. *Dança*, Salvador, v. 3, n. 2, p.69-80, dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13338>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTOS, Henrique Cintra. A transnacionalização da cultura dos Ballrooms. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada na área de Linguagem e Sociedade, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331699/1/Santos_HenriqueCintra_M.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

SIERRA, Jamil Cabral; NOGUEIRA, Juslaine Abreu; MIKOS, Camila Macedo Ferreira. Paris still burning?: sobre o que a noção de performatividade de gênero ainda pode dizer a um cinema queer. *Textura*, Canoas, p.4-27, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2231>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SANTOS, Thiago Henrique Ribeiro dos; SCUDELLER, Pedro de Assis Pereira. "I am ballroom": tensões, reiterações e subversões na partilha do sensível da cultura ballroom midiaticizada. **Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, Rio Branco, v. 9, n. 2, p. 1-27, 21 set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/3997>. Acesso em: 01 jul. 2022.

PEREIRA, Andiara Ramos; PERANDA, Cuauhtémoc. Entre memórias de infância e crianças legendárias: gênero, raça e sexualidade dos primeiros anos à cena de ballroom & vogue estadunidense. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Mato Grosso, p. 64-95, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10468>. Acesso em: 17 maio 2022.

ZION, Fênix. A categoria de desfile runway figura feminina na comunidade afro-latina e lgbt americana ballroom: uma passarela contracultural. *Cadernos Cênicos - Revista de Teatro e Outras Artes*, Maceió, v. 2, n. 2, p. 1-26, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/CadCenicos/article/view/10585>. Acesso em: 02 jul. 2022.

FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 2, p. 498-517, ago. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7200>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ALTERNATIVAS DECOLONIAIS DO SABER: IMPLICAÇÕES DA AUTOETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO

AUTORA:

STEPHANIE SALES RODRIGUES NONATO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - *Campus Riacho Fundo*

PRIMEIRAS PALAVRAS

Para a denúncia e a crítica da colonialidade, surge em meados de 1990 um grupo de intelectuais que pretendiam lançar luz e desnudar amarras e opressões impostas por países tidos como desenvolvidos aos países chamados de subdesenvolvidos. A partir do discurso do desenvolvimento europeu e norte americano, a América Latina vem sofrendo desde seu descobrimento, explorações, escravizações, genocídios de povos e culturas tradicionais.

Nesse sentido, os modos de constituição do saber não ficam imunes a essa colonização. As práticas tradicionais de pesquisa e método científico têm como coluna dorsal a objetividade, a impessoalidade e a racionalidade da ciência e do ser que pesquisa em relação ao saber para a realização do empreendimento que é pesquisar. Essa ideia surgiu de uma ciência moderna de berço europeu e se tornou hegemonia no pensamento ocidental (SANTOS, 1989). A prática da ciência sob esses moldes representa um grande potencial colonial visto que em sua essência hierarquiza os saberes e os modos de perguntar e responder questões.

A autoetnografia enquanto método surge em meados de 1980 e busca mostrar que a experiência pessoal do pesquisador pode ser produtiva para estudos da vida social e cultural, JONES(2005). Esse método, desloca o centro de importância, dado pela ciência tradicional, ao distanciamento e impessoalidade para justamente o contrário, já que incorpora o pesquisador enquanto ser humano, permeado de sentimentos e experiências: vida.

Por tanto, a autoetnografia pode se configurar como um desenho teórico-metodológico nas esferas educacionais, situando-se como uma possibilidade para se fazer e responder perguntas. Tratando-se de um método que diverge de uma ideia de ciência distanciada, objetiva e imparcial, surge em resposta a uma crise epistemológica que questiona as bases ocidentais e coloniais da ciência moderna. Acredita-se que a autoetnografia é uma ferramenta teórico-metodológica de grande potência, uma vez que situa o pesquisador enquanto interpretador da cultura e dos processos educacionais e sociais que atravessam a sua existência.

Ademais, pelo viés interpretativo característico das abordagens qualitativas, é acentuado no método em discussão, as narrativas pessoais, histórias de vida e experiências do ser que pesquisa. Vivendo em uma sociedade desigual, racializada, sexista, pela autoetnografia é possível visibilizar as vivências particulares dos indivíduos que sempre revela o lugar do mundo do qual a voz parte, do lugar social, da raça, do gênero e da classe.

Objetivo com esse trabalho refletir sobre as reverberações das autoetnografias nas discussões decoloniais. Para tanto, utilizo da revisão bibliográfica e busco artigos, teses, e dissertações nos bancos de textos acadêmicos e nos indexadores, para entender como são realizadas as pesquisas autoetnográficas na área da educação e identificar as possíveis contribuições para os estudos decoloniais.

RESULTADOS (IN)ALCANÇADOS

A pesquisa, que ainda se encontra em andamento, esbarrou em uma limitação: grande parte da bibliografia a respeito da autoetnografia está limitada a obras em língua inglesa. Com essa barreira, questiono sob prisma decolonial, a acessibilidade a esses conhecimentos, bem como, uma nítida hierarquização das línguas, característica das lógicas coloniais. No início, pela colonização, que sempre impõe os costumes, valores, religião e linguagens das metrópoles colonizadoras aos países colonizados, mas também pela dominação que se perpetua a partir de uma hegemonia cultural, política, tecnológica e financeira sobre os demais países do mundo, sobretudo, os países do Sul Global. Tal dominação, é materializada na hegemonia da língua inglesa, que é muitas vezes chamada de língua franca.

Pesquisando, percebi que grande parte das autoetnografias realizadas em âmbito nacional na esfera educacional foram da área do ensino de língua inglesa, por mestrandas e doutorandas professoras da língua estrangeira. O conhecimento acerca da língua inglesa pode ter propulsionado o acesso ao conhecimento da autoetnografia, que como já mencionei, estão limitados a textos escritos na língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

É fato que num contexto global, a língua inglesa é a mais falada. Entretanto, as razões para a globalidade de tal língua podem ser questionadas. Por um lado, há quem diga que a grande difusão da língua inglesa se dá pela simplicidade de sua gramática e sua afinidade com a mídia, carregando em si uma carga de modernidade, além da natureza franca como tem se comportado, estabelecendo pontes de comunicação entre os países, falantes, principalmente no ciberespaço. Mas essa perspectiva é um tanto ingênua, uma vez que desconsidera que determinada hegemonia oferece riscos a vida de outras línguas e ao multilinguismo, sendo assim, formas de epistemicídios, uma vez que a língua representa identidade, carrega em si histórias e culturas de determinados povos.

Apesar do estudo estar em andamento, foi possível perceber que as autoetnografias podem representar um potencial decolonizador das práticas de pesquisa, por situarem a experiência do pesquisador em um lugar importante na pesquisa, contrapondo diretamente uma ciência moderna, colonial que prega o distanciamento e a imparcialidade. Entretanto, quando saberes, mesmo os mais disruptivos, são veiculados em apenas uma língua, e quando essa língua pertence a um dos centros globais de dominação se configura como uma problemática tendo em vista a falta de acesso dos indivíduos à língua inglesa, e se torna igualmente problemático a forma como a língua do norte global domina, subjuga e hierarquiza línguas outras.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

ADAM, Tony; ELISS, Carolyn; JONES, Stacy Holman. *Autoethnography*. United States of America: Oxford University Press, 2015.

JONES. S. *Autoethnography: making the personal political*. In: Denzin NK, Lincoln Y, editors. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE; 2005. p. 763-91

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

A LITERATURA COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

AUTORA:

TATYANA ALVES CONCEIÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - *Campus Riacho Fundo*

PRIMEIRAS PALAVRAS

No Brasil, na era colonial, a literatura era considerada um privilégio reservado à elite brasileira. Mesmo porque nosso histórico enquanto país que produz literatura é recente e os que consumiam literatura faziam parte de uma classe mais abastada e privilegiada da elite brasileira. Em uma época escravista, de exploração de trabalho escravo, apresentando como forma predominante na economia o trabalho escravo, o índice de analfabetismo dominava as camadas menos favorecidas e conseqüentemente isso contribuiu muito para nosso pouco contato com a leitura e literatura.

Em nosso país, um grande abismo se forma entre o uso da literatura e seu papel humanizador, que é fundamental para a construção do indivíduo e que passa também pela escola. Partindo desse ponto, compreendemos, em conformidade com Antonio Candido (1995), que a literatura é fundamental para o desenvolvimento da sensibilização, criação e fabulação humana.

No texto *Direito à Literatura* (1995), o autor disserta acerca dos direitos incompressíveis — saúde, alimentação, liberdade individual, justiça social etc. — do indivíduo e defende que a literatura também é um direito incompressível, tendo em vista que existe uma necessidade humana de fabulação: a literatura é o sonho acordado das civilizações (CANDIDO, 1995). Assim, ela é necessária para a vida das pessoas, porque se torna indispensável para a formação, humanização e autoconsciência do indivíduo.

O acesso à fabulação deve ser democratizado, a criação artística deve ser acessível, de modo que a educação, o ensino e a crítica sejam uma ponte para a leitura e a compreensão da obra de arte (Eagleton 2003). Nesse sentido, é necessária uma análise mais aprofundada sobre essa temática, de modo a abrir caminhos e estabelecer relações entre aprendizado e democratização ao espaço da leitura, uma vez que esse âmbito é preenchido e reservado apenas à elite brasileira.

Nessa sequência, apreendendo a obra de Eagleton (2003), destacamos um ponto fundamental para a discussão, que é a compreensão de que a literatura não pode ser polarizada em classes: ela não é elitista, segundo o que defende.

RESULTADOS (IN)ALCANÇADOS

A pesquisa, que ainda se encontra em andamento, levanta uma reflexão: o caráter social e formador que a leitura possui é de extrema importância no contexto social, educacional e cultural do país. Ainda que a realidade material não demonstre dessa forma, a literatura se torna fator imprescindível na qualidade cognitiva e é, ainda, fator mediador privilegiado das relações do eu com o mundo (Zilberman, 1991).

Desse modo, a valorização da literatura e a estimulação da leitura representa uma forma de resistência e luta. Um instrumento de libertação, uma arma contra a supremacia burguesa que sempre imperou, desde a colonização, em nosso país. A literatura se faz importante dispositivo de emancipação contra uma sociedade ainda dominada pela ideologia aristocrática, herdada de séculos anteriores.

CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

Apesar do estudo estar em andamento, é possível vislumbrar questionamentos sobre pensar na sala de aula como um dos espaços que possibilitam a livre manifestação e construção do pensamento crítico. Em que processos de socialização, interesses e conflitos integrem um conjunto de ações construtivas do sujeito, resultando numa constante busca por espaço e afirmações identitárias. Logo, o poder humanizador da literatura, em contexto de sala de aula, constitui uma alavanca essencial para o desenvolvimento e progresso da sensibilização do indivíduo.

Pensando também na constituição e reafirmação do sujeito, a educação figura como fator potencializador de sua autonomia, onde o indivíduo pode exercer o direito de viver livremente e desenvolver suas potencialidades.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____.Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2ª edição. São Paulo, Contexto: 1991.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, n. 40, p. 49-68, 2014.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZAMBEL, Luciana. Educação e emancipação em Adorno: contribuições para a formação de professores. 2017.



INSTITUTO FEDERAL
Brasília



ISBN: 978-85-64124-96-7

CD



9 788564 124967