



A EDUCAÇÃO RACIAL E DE GÊNERO NA SALA DE AULA: A IMAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Antonis Pereira da Silva¹

Rede Municipal de Ensino da cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este texto visa esclarecer sobre a educação étnico-racial e de gênero na sala de aula, por meio de recursos imagéticos, em prol de combater o preconceito racial e de gênero nesse espaço. Para isso, procedeu-se a um levantamento bibliográfico e documental, qualitativo e participante a respeito da política pública que rege a educação étnico-racial. O aporte teórico e metodológico está ancorado em Carlos (2012), Felinto (2012), Cantarino (2007), Freire, (1996), Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), Silva (2011), Botelho e Marques (2015), Lakatos (2003) e Minayo (2009). A metodologia empregada envolveu análises bibliográficas de documentos da legislação e a observação-participante. A pesquisa aponta uma transição do processo de conscientização do preconceito e da discriminação dos/as estudantes perante a população negra para a valorização desta.

Palavras-chaves: Educação étnico-racial; gênero; sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

O texto surgiu a partir da observação de situações de racismo e de preconceito presenciados pelo autor contra meninas e meninos negros, com idades de nove, dez e onze anos. O fato ocorreu em uma sala de aula do 4º ano da Escola Maria Madalena Xavier de Andrade, que fica no estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal. O objetivo da pesquisa-ação é de combater o racismo e a discriminação através de oficinas pedagógicas. Essas oficinas seguiram o cronograma com data de março a maio de 2016, com autorização da instituição para serem realizadas.²

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB. Graduado do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino da cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte.

² Este capítulo foi fruto do artigo ‘Educação racial e de gênero na sala de aula’, apresentado em cumprimento às exigências para a conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, oferecido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAN, da Universidade Federal da Paraíba - Novembro de 2016.



De acordo com Cantarino (2007), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação, e a Unesco realizaram uma pesquisa com estudantes das últimas séries do ensino fundamental e do médio, coordenado pelas sociólogas Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay, cujo resultado foi a discrepância do desempenho escolar entre estudantes negros, que foi baixo, e estudantes brancos, que apresentaram notas altíssimas.

Podemos observar que essa dinâmica faz parte do cotidiano de nossas escolas, e isso vem prejudicando uma grande parcela de nossa sociedade que é constituída de pessoas negras. Por essa razão, profissionais da educação - docentes e funcionários - têm o dever de promover um discurso e atitudes que visem empoderar e positivar a população negra que, há séculos, vêm sofrendo com a discriminação e a falta de oportunidades. Botelho e Marques (2015) afirmam que devemos questionar as normatizações excludentes a partir da desconstrução da pseudosuperioridade do eurocentrismo.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Ressaltamos, inicialmente, que o objeto de nossa pesquisa se enlaça na Educação e na política de gênero e de raça na sala de aula. Partindo da problemática levantada e de sua intencionalidade, este estudo se configura como uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental, qualitativo e participante, cujo foco é a pesquisa social. Segundo Minayo (2009), a interpretação dos fenômenos sociais interfere no registro dos fenômenos pesquisados, que são subdivididos em uma fase exploratória e analítica que estarão presentes no tratamento do material a ser investigado.

No levantamento bibliográfico, investigamos autores que pesquisam sobre educação com influência étnico-racial e de gênero. Na análise documental, a investigação concentrou-se em dados obtidos em documentos que, nesse caso, são as Leis 10.639/2003 e 9394/1996. A primeira inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do tema ‘Cultura Afro-brasileira e Africana’; e a segunda rege a educação no Brasil. Há,

ainda, o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 003/2004 e a Resolução nº 1/2004.

Lakatos (2005, p. 223) define a amostra como “[...] uma porção ou parcela, convenientemente selecionada, do universo (população) [...]”. Para selecionar a amostra, seguiram-se as etapas de ordenação, classificação, sistematização e análise dos dados da pesquisa. Em nosso caso, obtemos nossa amostra de pesquisa, no universo de estudantes do 4º ano da Escola Municipal Maria Madalena Xavier de Andrade.

3 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: CONCEITO E POLÍTICA

Inicialmente, apresentamos o conceito de raça com base no aporte teórico de Heilborn et al (2010, p. 11) apud Munanga (2003, p. 27), que esclarecem:

O conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de ideológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

Assim, o racismo se relaciona com a construção de raça e é um fenômeno multifacetado, que pode ser explícito ou simbólico. Racismo é algo que segrega, classifica e rotula o ser humano e aparece em ideias, gestos e posturas, de diferentes maneiras, e afeta a integridade do ser humano e outras dimensões. O debate a respeito de raça e de racismo tem muitas vertentes, todavia originou-se nas ciências naturais, até o Século XIX (racismo científico ou racialismo), e foi repensada nas ciências sociais, do Século XX até os dias de hoje, que teve com um de seus papéis relevantes desmistificar o racismo na educação.

O objetivo da educação é de construir faculdades físicas, intelectuais e morais passando pelas experiências do ser humano. Essas experiências acontecem na comunidade onde essas crianças estão inseridas, pois muitas vivem em famílias cujos pais vivem em condições de miserabilidade e vulnerabilidade e acabam se envolvendo com drogas ilícitas e prostituição, o que influencia a formação educacional e moral das crianças. A educação encontra-se emaranhada com a questão da aprendizagem, porque, quando o indivíduo aprende, esse aprendizado vai determinando sua conduta e

possibilitando a construção de valores que, nem sempre, são de respeito à sua individualidade e à alheia. A produção de novos valores é benéfica para que uma sociedade se renove e perpetue. Entretanto, esses novos valores não podem estar embasados na violência e na falta de respeito e de tolerância.

Dentre os muitos discriminados, estão as pessoas negras e as mulheres/meninas. Um dos vieses de combate a esse preconceito são as políticas públicas. Segundo Heilborn; Araújo e Barreto (2010), as políticas públicas são produções dos governos, que podem ser ações e programas com a participação tanto do público quanto do privado, que determinam o direito à cidadania. Assim, constatamos que são as legislações específicas que regem as diretrizes da Educação Étnico-racial.

O parecer CNE/CP 003/2004, elaborado pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é fundamental, pois levanta princípios a respeito da educação racial e indica conteúdos a serem inseridos no currículo escolar e ações a serem tomadas pelo poder público. Ou seja, apresenta subsídios para o Estado e a sociedade, para ressarcir os danos que foram causados há anos aos descendentes de africanos negros.

Para tanto, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira.

Além disso, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que tem como objetivo, perante o artigo 2º e o parágrafo 1º,



[...] divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Ressalte-se, entretanto, que muitas instituições de ensino descumprem essa obrigatoriedade porque não estão preparadas para enfrentar o preconceito e a segregação racial que a sociedade brasileira vem cometendo contra os negros durante décadas. É preciso um combate diário, mas os/as profissionais da educação devem estar preparados para tal combate, considerando que muitos/as professores/as e gestores/as têm preconceito contra as religiões de matriz africana e desconhecem a cultura afro-brasileira e outras questões referentes a ela.

A política pública educacional para a educação étnico-racial é fundamental, porque respalda a prática do antirracismo e a prolifera nos diversos espaços pedagógicos, visando desconstruir o racismo velado que ainda existe nos dias atuais.

E o que a escola tem a ver com isso? Tudo. Seu papel é muito importante, pois é ela que deverá proporcionar as condições físicas, emocionais e de aprendizagem necessárias para a comodidade do/a estudante negro/a e a mulher/menina, além de qualificar os/as professores/as de acordo com as necessidades dos/as alunos/as, para que sejam capazes de se desenvolver social e cognitivamente. O ambiente escolar deve ser o local propício para todas as crianças se desenvolverem social, emocional e academicamente, por ser um espaço de saber e de produção de conhecimentos. A escola tem o dever de repassar os conceitos científicos para todos e todas que vivem nesse ambiente tão diverso e plural e de reconhecer que existem preconceitos e discriminações contra quem não segue um padrão que a sociedade julga “correto”, “verdadeiro” e “normal”. Porém, apesar de a falta de informação formar seres humanos ignorantes, Freire (1996) assevera que o ser humano é inacabado, e, a cada dia, constrói e se reconstrói.

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da



responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade (FREIRE, 1996; p. 6.).

É importante que o Projeto Político-pedagógico das escolas e os planejamentos de docentes apresentem proposta de uma pedagogia autônoma e intercultural, por meio da qual se possa compreender a complexidade social e histórica da diversidade multicultural e sair do etnocentrismo para um cenário de inclusão em que se enfatizem diferentes culturas e etnias para que, no futuro, se alcance o tão desejado cidadão, que saiba conviver com a rica diversidade presente na sociedade. Quando o corpo discente conhece o entorno imbuído das diferenças e das singularidades de seu contexto, terá mais autonomia para reconstruir as interfaces que permeiam seu próprio mundo e compreenderá as do outro ser, todavia isso se dá por meio de um processo gradativo.

Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 23) afirmam, em suas pesquisas, que a escola reforça, mas, ao mesmo tempo, legitimam a ideia de que homens e mulheres devem ter “comportamentos, gostos, posturas, valores e papéis diferentes”. Isso denota que essa instituição tem o poder de perpetuar desigualdades de gênero, razão por que é fundamental que reflita sobre os posicionamentos que tem tomado há tempos. Podemos perceber isso nas representações polarizadas de gênero em livros didáticos e paradidáticos, na linguagem sexista/gramática sexista e nas expectativas diferenciadas de professoras e professores para alunas e alunos.

Nesse contexto, devem-se questionar estereótipos sexistas presentes em livros, gírias, músicas, textos, imagens etc. e problematizar a linguagem androcêntrica, que inviabiliza a mulher de participar e impede que ela assuma posturas políticas em relação ao corpo discente e à sociedade. Essas posturas são essenciais, porquanto priorizam princípios de propostas educativas inclusivas sem diferenciar os/as estudantes nas atividades realizadas em sala de aula e fora dela. Isso é fundamental para o desenvolvimento de todos/as, porque promove o respeito às pessoas negras que, há muito tempo, sofrem com a discriminação, principalmente a mulher, pois executa trabalhos mais pesados, menos qualificados, menos remunerados e são submetidas às condições de subalternidades em diferentes situações.



4 GÊNERO: UMA BREVE DEFINIÇÃO

A questão de gênero é outro fator que promove a discriminação. Compreendemos o gênero como uma construção social entre masculinidades e feminilidades (Scott, 1990). Há tempos remotos e em dias atuais, a depender do contexto, exige-se das mulheres que sejam puras e recatadas em prol de uma “honestidade”. Essas prescrições é que modelam esse tipo de feminilidade ainda presente nos dias atuais, e as dicotomias “maternidade versus virilidade”, “virgindade versus não virgem”, “passividade versus proatividade”, privado versus público apenas reforçam as assimetrias de gênero, proliferam e enaltecem ainda mais o lugar da mulher, do feminino em relação ao do homem, do masculino, que é arraigado de um processo histórico.

O termo gênero, em um sentido próximo do atual, como afirma Silva (2011, p. 91-92), foi cunhado pelo biólogo John Money, no ano de 1955, para se referir aos aspectos sociais do sexo. Em seguida, foi apropriado e evidenciado pelas feministas de língua inglesa e, a partir da década de 1980, disseminado amplamente.

Segundo Silva (2011), o feminismo concebia que o poder da sociedade se estruturava pelo capitalismo e, sobretudo, pelo patriarcado e se refletia em todas as relações sociais, na educação e no currículo escolar. Sob o ponto de vista de Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 18), “[...] gênero é uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos, resultante de um processo de construção sociocultural [...]”. Como relação de poder, implica “dicotomia, assimetria, desigualdade, polarização e hierarquia”. O gênero não tem apenas uma dimensão individual, mas também “[...] constitui uma estrutura de dominação masculina, baseada na atribuição de valores diferenciados ao que se denomina masculino em relação ao que se denomina feminino”.

De acordo com Heilborn et al (2010), o gênero integra a identidade pessoal do ser humano, partindo dos valores sociais dos códigos culturais. Defendemos esse debate, como construtivismo social, e desmistificamos o essencialismo, por acreditar que o gênero e a sexualidade são construídos de maneira sociocultural, pois ambos têm uma relação íntima, embora entendamos que há diferença de conceito entre eles.

Botelho e Marques (2015) referem que o racismo, a misoginia e o machismo estão ligados ao ato de lidar com as diferenças e de interseccionalizar essa discriminação. Crenshaw (2002, p.177), para ser mais preciso sobre o conceito de interseccionalidade, esclarece que

[...] é uma conceituação do problema (discriminação – grifos meus) que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

As ações e as políticas não específicas, sejam do governo ou não, geram determinadas opressões e desempoderam lutas de segmentos interseccionais. Esse conceito, de acordo com Botelho e Marques (2015, p.44), reflete mazelas sociais a que estão submetidas “[...] as meninas jovens e as mulheres negras [...]”.

5 OFICINAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS EM SALA DE AULA – A IMAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO

É por meio da imagem que podemos desvendar o mundo que nos cerca - imagens das letras, dos desenhos e das pinturas em seus vários dimensionamentos. A representação imagética faz com que o ser humano assimile com rapidez e espontaneidade, as possibilidades cognocíveis existentes em nosso caminhar. Segundo Carlos (2012, p.9), a imagem é um dos artefatos culturais constitutivos da sociabilidade, portanto, um objeto epistêmico, ancorado de diferentes domínios do conhecimento.

As oficinas foram de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Sempre aconteciam quinzenalmente, nas sextas-feiras, com o intuito de provocar reflexões acerca das questões de gênero e de raça. Foram realizadas apenas oito oficinas pedagógicas, com alguns contratemplos, devido à falta de aula por causa dos feriados locais e nacionais, da aplicação de provas e das reuniões internas da instituição. Iremos elucidar apenas três oficinas que foram realizadas no período de março a maio de 2016, como já esclarecido.

A primeira oficina, intitulada ‘Jogo da memória das mulheres negras’, foi realizada no dia 8 de março. Para seu desenvolvimento, foi usado o jogo da memória das grandes mulheres negras do Brasil e do mundo. Existiam pares de cartelas com fotos de diversos personagens de mulheres negras, porque essa atividade foi realizada depois da data de comemoração ao dia internacional da mulher. A sala foi dividida em grupos de sete estudantes. O docente misturou as cartelas, pregou na lousa, e cada grupo optou por um/a representante, que escolhia duas cartelas. Se a foto saísse igual, lia-se a biografia da mulher negra da foto, e o docente explicava sua importância em nossa sociedade. No final, ganhava quem mais conseguisse tirar personagens iguais. Cada grupo tinha a missão de escolher uma personagem para fazer uma pesquisa e levar para a próxima oficina. Entre as fotografias, estavam personagens como Dandara dos Palmares, Maria Felipa, Antonieta de Barros, Nísia Floresta, Tereza de Benguela, Anastácia, Zacimba Gaba, Tia Simoa, Aqualtune, Elza Soares, e outras.

Durante a pesquisa, percebemos a relação de preconceito racial, ao observar que uma garota da sala do 4º ano, em que foi desenvolvida a pesquisa, sofria de racismo e misoginia por ser menina e negra. Ela faltava com frequência nas sextas-feiras e justificava dizendo que suas faltas tinham como motivo ajudar a avó nos afazeres de casa. Ao saber disso, apelidaram-na de “escrava Isaura”. O docente aproveitou o acontecido para intervir e levou para a sala de aula a contação de histórias de mulheres negras empoderadas com várias gravuras, desenhos e imagens coladas na parede. Assim, com uma intensa reflexão, mostrou que ninguém é escravo de ninguém.

A segunda oficina, denominada de ‘Papéis sociais de gênero’, foi destinada às questões de gênero, e seu objetivo foi o de discutir sobre os papéis de gênero. Foram elencados os privilégios e as cobranças para homens e mulheres. Cada estudante recebeu um papel com diversas frases incompletas, que eles deveriam concluir. As frases eram: *O melhor de ser homem é... O melhor de ser mulher é... Mulher não pode... Homem não pode...*

Nessa oficina, o grupo de 28 estudantes foi convidado para registrar as reações e as considerações. Além de escrever as frases, desenhavam o que escreviam mediante suas artes. Em seguida, foi solicitado que cada aluno/a apresentasse suas respostas e as

comparasse com as dos/as colegas. Nesse percurso, o docente começou a interpelar, por meio de questionamentos, acerca das vantagens e das desvantagens encontradas nas experiências de homens/meninos, mulheres/meninas. Isso resultou em um debate e exposição em cartaz dos desenhos feitos.

Uma das respostas que mais se destacou foi a de um aluno que respondeu: “*O homem tem o direito de ficar com várias mulheres, meu pai tinha mainha e tia Vera*”. Isso provocou uma discussão calorosa, pois as meninas eram contra esse discurso, e o docente interveio questionando: “E as mulheres têm o direito de ficar com vários homens?” A resposta da maioria dos meninos foi: NÃO!!! Já entre as meninas houve sim e não. Podemos observar que as meninas eram mais recatadas em relação aos posicionamentos. Isso é um reflexo visível da educação sexista à qual as meninas são submetidas, que as condiciona a papéis inferiores e impede que elas sejam protagonistas das próprias histórias. É interessante destacar que a intervenção do docente nas discussões foi de fundamental importância, porque esclareceu diversas dúvidas que ainda afloravam nas cabeças dos pequeninos.

Quando perguntados sobre “o melhor de ser homem”, os meninos disseram: *Porque brinca de jogar futebol; Brincar no meio da rua; Brincar de luta; Passa o dia todo fora de casa* etc. Já as meninas disseram que “o melhor de ser mulher” é bom porque *Brinca de boneca, Vai ao supermercado com os/as pais/mães, assistem a Frozen, ajeita o cabelo na cabelereira*, entre outros.

Nos discursos das crianças, houve demarcação dos gêneros masculino e feminino. O interessante foi que uma menina negra disse que gostava de brincar de boneca com o primo. No desenrolar dessa fala, um dos meninos perguntou ao docente: *Professor, menino pode brincar de boneca?* Todos/as olharam com curiosidade para o docente, que respondeu sim, pois depende do gosto e do prazer de cada pessoa, porquanto se subtende que, um dia, o menino poderá ter um bebê ou pegá-lo nos braços e terá que aprender. Todos ficaram admirados com a resposta, mas alguns resistiram.

Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 28) afirmam que não é aconselhável ter “postura neutra” e fazer “vista grossa”, mas expressar um posicionamento crítico e reconhecer que existem diferenças, como aconteceu no relato acima.

A terceira oficina foi sobre a música ‘Menina Pretinha’. Fizemos uma produção textual e um desenho para representar a música no estilo hip hop. Inicialmente, expusemos um texto em um cartaz com a letra da música, todos/as leram e, em seguida, exibimos o vídeo do clip da música, que todos/as aprenderam e cantaram. A música expressa o empoderamento da menina negra, exalta sua beleza, combate o racismo e enaltece a cultura do hip hop. Em seguida, cada estudante recebeu uma folha de papel em branco, e o docente pediu que escrevessem sobre a mensagem que a música trazia e desenhassem algo que achavam importante na música ou na imagem do vídeo a que assistiram. No final, foi feita uma roda de diálogos para discutir sobre a questão do empoderamento étnico presente na música.

Os estudantes apresentaram seus relatos e desenhos e debateram mediados pelo docente, que perguntou o que acharam da música. Muitos responderam que gostaram do estilo musical da cantora, por causa do batidão, porque gostavam do estilo funk, que, além do ritmo, tem uma dança e faz parte do movimento da arte e surgiu há tempos.

Segundo Felinto (2012, p.101-102), existem três divisões da forma como o negro é representado nas artes plásticas do Brasil que sofreu bastante transformações. A primeira é a documental, que envolve todas as produções da cultura negra, com recorte do Século XVII ao XIX; o social, que é a produção da primeira metade do Século XX, e a intimista, que compreende a segunda metade do Século XX aos dias atuais. A intimista representa possíveis pontos de vista sobre a diáspora africana.

Alguns desenhos apresentavam imagens de ruas pintadas de maneira bem colorida e crianças pela rua, com os cabelos *black power*, além de uma escadaria toda colorida. Essas representações marcam a presença das crianças mostradas no clip da música ‘Menina pretinha’. Eis um trecho da letra da referida música, que trata do assunto em tela:

“Vou me divertir enquanto sou pequena
Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena
Africana

Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Menina pretinha, exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha

O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
Canto rap por amor, essa é minha linha
Sou criança sou negra
Também sou resistência
Racismo aqui não, se não gostou, paciência... (MC SOFFIA, 2016.)”.

Todos/as desconheciam quem era a Makena africana. O interessante foi que a pergunta ‘Quem era Makena africana?’ partiu de uma menina da turma, que levava bonecas para a sala de aula, e a letra teve significado para ela. O docente explicou que era uma boneca feita de tecidos africanos ou chita, que remetem à cultura negra. Esse exemplo foi esclarecido pelo pedagogo e pesquisador Carlos (2010, p.36), que explica que a imagem fílmica produz um efeito de realidade no espectador, devido à aproximação entre a aparência vista no filme e sua correlação com os aspectos da realidade.

Alguns estudantes relataram que o cabelo *black power* era feio e não gostaram, porém outras crianças disseram que adorariam ter, porque em sua família havia pessoas que usavam esse cabelo e era bonito. Outros disseram que as atrizes de novelas que gostavam também tinham. Uma garota disse: *Meu sonho era ter esse tipo de cabelo, para quando acordar não pentear mais, pois o meu dá trabalho*. Outro aluno pesquisado, cujo cabelo era *black power*, explicou: *“meu cabelo faz parte da minha cor e eu gosto, às vezes nem penteio, acho legal”*.

É importante valorizar o que temos e que possamos descortinar preconceitos, racismos e misoginias acerca da cultura africana que vem assolando as mentes das pessoas durante décadas, para que saibamos conviver com as diferenças em nossa sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que os/as estudantes estão passando por um processo de desconstrução de seus preconceitos e discriminações contra a população negra, sobretudo em relação à mulher/menina negra, que é a mais sofrida nos diferentes espaços da sociedade. Percebemos que, como desconhecem a cultura negra, muitos/as alunos/as têm preconceitos. Porém as oficinas pedagógicas vêm provocando mudanças que transitam rumo à valorização dos/as negros/as no espaço onde estão inseridos/as.



Além disso, foi percebida uma intensa demarcação e dicotomização das relações de gênero nas falas dos/as estudantes arraigadas dos contextos em que vivem, pois, no dia a dia das aulas, quando os conteúdos são ministrados, muitas “pérolas” eram contadas pelas crianças sobre a violência física e psicológica contra suas mães, provocada pelos pais e pelos padrastos das crianças, as quais reproduziam isso na escola.

Podemos, pois, afirmar que este trabalho contribuiu para afinar o olhar do docente referente à violência que, em muitas circunstâncias, é simbólica ou não ocorre em sala de aula. Nesse sentido, as oficinas, aos poucos, foram engendrando o entendimento sobre o combate ao racismo e à misoginia, tão recorrentes nesse espaço educativo, e que traz características arraigadas de culturas locais dos mais velhos, com consequências graves para a formação desses/as futuro/as cidadãos/ãs.

Ao observar os aspectos analisados, constatamos que o papel de duas instituições - a escola a família – é muito importante, pois, juntas, são fortes para se comprometer bem mais com as futuras gerações e formar homens e mulheres mais respeitáveis uns com os outros e convivam bem. Afinal, a diferença sempre há de existir, assim como os cinco dedos das mãos.

ABSTRACT

This paper aims to provide clarifications about ethnic and racial education in the classroom, using imagery resources to combat racial and gender prejudice in the aforementioned environment. A bibliographical and documentary, qualitative and participatory, survey was made based on the public policy that governs ethnic and racial education. The theoretical and methodological contribution is anchored in Carlos (2012), Felinto (2012), Cantarino (2007), Freire, (1996), Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), Silva (2011), Botelho e Marques (2015), Lakatos (2003) Minayo (2009). The methodology was based on bibliographical analyzes, legislation documents and participant observation. The research points to a transition of the process of raising awareness about the prejudice and discrimination of the students towards the black population for its appreciation.

Keywords: ethnic and racial education; gender; classroom.

REFERÊNCIAS



BOTELHO, Denise; MARQUES, Francineide. Diversidade: raça, gênero, desvios e desafios nas escolas. In SILVA, Maria Lúcia da; MACHADO, Charliton José dos Santos e VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre gênero, cultura e história*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

CANTARINO, Carolina. Racismo: influência e desempenho escolar. *Notícias do Brasil. Cienc. Cult.* [online]. 2007, vol.59, n.2, pp. 11-11. ISSN 2317-6660.

CARLOS, Erenildo João (Org.). Introdução: a imagem como objeto do conhecimento. In: *Educação e visualidade: a imagem como objeto do conhecimento*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2012.

_____, O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar. In: *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Ed. universitária da UFPB, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; ANDRADE, Fernando C. B. de. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p.19-30.

CRENSHAW. Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Santa Catarina, v.10, n. 1, p. 171-188, jan./jun.2002.

FELINTO, Renata. A representação do negro nas artes plásticas brasileiras: diálogos e identidades. In: *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes dos professores e fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais*. Belo horizonte, ed. Fino traço, 2012.

DIRIGIDA, Folha. *Em estudo com alunos, 37% disseram acreditar que há racismo na escola*. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite/educacao/reportagens-especiais/Em-estudo-com-alunos-37%25-disseram-acreditar-que-ha-racismo-na-escola-2000038872776-1400002102372/>> Acesso em: 15. Jun. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Alexandre. *Visualidade e o caráter mutante da escadaria Selaron*. Art uerj III Semana de Pesquisa em Artes, 2009. Disponível em: http://www.ppgartes.uerj.br/spa/spa3/anais/alexandre_guimaraes_37_50.pdf Acesso em: 15. Jun. 2016.

Heilborn, Maria Luiza; Araújo, Leila. Barreto, Andréia (org.). *Gestão de políticas públicas em gênero e raça – Módulo III*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

LAKATOS, E. M; MARCONI, A. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MC SOFFIA. Menina pretinha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko>>. Acesso em: 17 fev. 2016.



MARIANO, Silvana Aparecida; MACEDO, Márcia dos Santos. Dossiê - *Desigualdades e interseccionalidades*. *Mediações*, Londrina, v. 20 n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Traduzido pela SOS: corpo e cidadania, Recife.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.