

“History” ou “herstory”? – Repensando a escola através de práticas pedagógicas feministas

Cristiane Pereira Cerdera¹

Resumo: o presente trabalho traz um relato de experiência acerca de práticas pedagógicas realizadas em uma escola federal no Rio de Janeiro ao longo dos anos de 2016 e 2017. Essas práticas tiveram como objetivo principal identificar, analisar e valorizar a presença feminina na sociedade ao longo da história, à luz de alguns princípios das pedagogias feministas. Foi proposta aos estudantes uma reflexão acerca do tradicional apagamento das mulheres no currículo escolar e nos materiais didáticos, e também sobre as representações da mulher em linguagens que não costumam frequentar os espaços escolares. Foram elaboradas três oficinas, as quais foram coconstruídas com as/os estudantes participantes e realizadas tanto no espaço escolar quanto fora dele. No total, dezenove estudantes com idades entre 13 e 15 anos participaram do projeto. Partindo da realidade e experiência dos sujeitos envolvidas/os, buscou-se colocar em prática alguns pressupostos das pedagogias feministas, destacando, principalmente, a análise das noções trazidas pelos participantes e as novas concepções geradas no grupo, procurando construir entendimentos acerca das raízes dos preconceitos e condições de subordinação das mulheres. Os relatos das/os estudantes envolvidas/os na coconstrução das atividades sugerem uma maior sensibilização para questões identitárias, assim como para os temas relacionados aos estereótipos e violências de gênero em uma perspectiva interseccional, dentro e fora da escola, e aos processos de naturalização de opressões que mantêm as mulheres num lugar subalternizado.

Palavras-chaves: educação; gênero; currículo escolar, pedagogias feministas.

Introdução.

Este artigo tem por objetivo promover uma reflexão acerca das chamadas ‘pedagogias feministas’, buscando descrever a identidade dessas práticas pedagógicas e suas possíveis inserções institucionais, com alguns exemplos de ações desenvolvidas no Colégio Pedro II, uma escola federal no Rio de Janeiro. Para tanto, serão evocadas as contribuições teóricas de pensadoras e estudiosas do campo de estudos de gênero e dos estudos feministas, como Guacira Louro (2014) e bell hooks (1989; 1994), entre outras.

Antes de mais nada, começaremos refletindo sobre o que as pedagogias feministas efetivamente **não** são: um tipo de prática pedagógica com apelo *apenas* para mulheres, fundada na experiência *apenas* de mulheres e meninas, ou que traz benefícios tão somente

¹ Colégio Pedro II; Doutora em Letras; cristiane.cerdera@gmail.com.

para as mulheres (WALLER, 2005, p. 1, 2). Como veremos adiante, as concepções sobre as pedagogias feministas são muito mais abrangentes e complexas.

As chamadas ‘pedagogias feministas’ podem ser compreendidas, em sentido lato, como um conjunto de “(...) princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo a construir a equidade entre os sexos” (SARDENBERG, 2011, p. 20)². Guacira Louro (2014, p. 117) assim resume o caráter transgressor dessa abordagem pedagógica:

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte de autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes.

Convém destacar que, sob a ótica feminista, não existe uma epistemologia neutra; portanto, dado que a escola reflete os arranjos sociais vigentes, o currículo escolar será a expressão clara dessa “cosmovisão masculina” (SILVA, 2007, p. 94). Além do mais, segundo Silva (idem), o currículo é um “artefato de gênero” (p. 97), o qual, ao mesmo tempo, “corporifica e reproduz relações de gênero” (Idem, p. 97).

As pedagogias feministas integram o conjunto das “pedagogias críticas” ou “alternativas”, as quais estão voltadas para uma educação libertadora e não-hierarquizada. Não por acaso, encontram inspiração, em maior ou menor grau, nos escritos do educador Paulo Freire, marcadamente pela crítica que fazem às questões relacionadas ao poder e ao controle³.

A teórica, ativista e feminista negra bell hooks⁴ dedica um capítulo inteiro de seu livro (*Teaching to transgress*) ao brasileiro, a ponto de relatar – acerca de seu encontro com Freire

² Sobre isso, ver também: SANTOS; BOMFIM, 2010.

³ Sobre esse aspecto, Sardenberg ressalta que “De modo geral, as pedagogias críticas feministas compartilham essas noções. No entanto, em linha com a avaliação feminista do marxismo, fazem uma importante análise da “Pedagogia do Oprimido”, a começar pela ênfase de Freire na questão da exploração econômica em detrimento de outras formas de dominação e opressão, tais como as de sexo, que não têm apenas bases econômicas”. (P. 20, 21).

⁴ bell hooks é o pseudônimo da escritora americana Gloria Watkins que o escolheu como um tributo à sua bisavó, Bell Blair Hooks, em reconhecimento à sua ancestralidade. hooks prefere grafar seu nome em letras minúsculas, segundo ela, para colocar em evidência o conteúdo de seus escritos e não o seu nome e também

– que sua experiência com ele “(...) restaurou sua fé na educação libertária” (HOOKS, 1994, p. 18).⁵ bell hooks também testemunha sua profunda identificação com Freire em um momento de sua vida em que questionava o impacto do racismo, do sexismo e da dominação de classe nos Estados Unidos. Ao tomar contato com os escritos do autor de *Pedagogia do Oprimido* – longe de ter uma experiência “voyeurística”, segundo suas próprias palavras – bell hooks sentiu uma profunda identificação com os sujeitos marginalizados que emergiam das obras do educador brasileiro (HOOKS, 1994, p. 46).

Pelos motivos elencados acima e pelo caráter polissêmico do termo, não seria possível definir a identidade do conceito das pedagogias feministas de forma unívoca, já que existem diferentes abordagens a reivindicar abrigo nesse ‘guarda-chuva’; por isso mesmo, nos alinhamos àquelas que acreditam não ser possível usar o termo “pedagogia feminista”, no singular.

Pedagogias feministas: princípios e pressupostos

Henderson (2016) afirma que as pedagogias feministas, longe de se constituírem em um método prescritivo, são um modo de se pensar os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, podem ser usadas inter e transdisciplinarmente, em variados ambientes. Entretanto, de acordo com a autora, existem alguns conceitos-chave comuns a todas as práticas incluídas no âmbito dessas pedagogias e que norteiam a tarefa de ensinar/aprender.

Em primeiro lugar, as pedagogias feministas investem na ideia da *resistência à hierarquia*. Em um ambiente de aprendizagem, todos/as – docentes e discentes – trabalham contra a ideia de um ensino hierarquizado e contra a figura da ‘autoridade’ detentora de todo o saber. Pelo contrário, para as pedagogias feministas é importante que todos/as possam aprender com todos/as, sem que haja a responsabilidade de apenas uma pessoa pela ‘entrega do conteúdo’. Segundo Guacira Louro (2014, p. 118), ocorre uma “rejeição explícita da autoridade” centrada na figura do/a docente.

Em segundo lugar, as pedagogias feministas compartilham o fato de que a *experiência vivida* pode e deve ser usada como um recurso de aprendizagem, para além das fontes ditas ‘tradicionais’, tais como livros, jornais e outros. Henderson (2016) afirma que usar a experiência pessoal dessa maneira tem duplo propósito: é possível trazer para a discussão

como forma de transgressão. (Ver também: <http://www.bellhooksinstitute.com/>; <https://writingcollaboration.wordpress.com/1-introduction/1a-bell-hooks/>; HOOKS, bell, 1989.)

⁵ “When I first encountered Paulo Freire, I was eager to see if his style of teaching would embody the pedagogical practices he described so eloquently in his work. During the short tirne I studied with him, I was deeply moved by his presence, by the way in which his manner of teaching exemplified his pedagogical theory. (...) My experience with him restored my faith in liberatory education.”

experiências que nunca foram documentadas de forma acadêmica e, segundo, todos/as os/as envolvidos/as podem experimentar um aprendizado transformador.

Guacira Louro (2014) acrescenta ainda que, ao posicionar os saberes acadêmicos e pessoais no mesmo plano, conferindo-lhes igual legitimidade, as pedagogias feministas acabam por “estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido” (p. 117, 118).

Finalmente, um outro importante aspecto para a caracterização dessas pedagogias reside no fato de que elas buscam uma aprendizagem que seja verdadeiramente transformadora, de maneira que os/as participantes não apenas adquiram conhecimento, mas permitam que seu pensamento tome novas direções. Portanto, ao recusar uma distinção hierárquica, ao valorizar as experiências pessoais e estimular novas abordagens de ensino/aprendizagem, as pedagogias feministas contrapõem-se a alguns “pilares” da educação tradicional, ousando transformar o ensino formal em uma “relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, suas posições, sem que nenhum sujeito (ou, mais especialmente, sem que o/a professor/a) detenha um saber ou uma autoridade maior que os demais” (LOURO, 2014, p. 118).

Em resumo, mais do que simplesmente reduzir as pedagogias feministas a um conjunto fixo de características, devemos compreendê-las como fragmentadas, pertencentes a diferentes pessoas e lugares e em permanente transformação; uma perspectiva pedagógica que convida professores, estudantes e demais atores da arena educacional a “contribuir para sua evolução” (HENDERSON, 2016).

Por último, é importante ressaltar que, para aquelas pessoas familiarizadas com a Pedagogia Crítica, pode parecer que falta especificidade aos princípios das pedagogias feministas, no sentido de que ambas as abordagens pedagógicas partem de pressupostos semelhantes. No entanto, vale destacar que o vetor das pedagogias feministas são as opressões de gênero – as quais não encontravam espaço no escopo da Pedagogia Crítica de viés marxista. Além disso, as pedagogias feministas desenvolveram-se a partir dos exercícios de partilhar experiências que eram comuns nos grupos comunitários de mulheres durante os movimentos feministas dos anos 70 (HENDERSON, 2016).

No Brasil, de acordo com Burginski (2011, p. 574), as mulheres encamparam os grupos em defesa dos direitos humanos no final dos anos 70, a partir da progressiva abertura política, o que fez com que esses grupos tivessem um papel fundamental na posterior elaboração e difusão das pedagogias feministas. É importante destacar o fato de que as

atividades político-educativas desenvolvidas eram direcionadas, principalmente, às mulheres pobres, não sendo elaboradas no âmbito acadêmico, mas “a partir da experiência da atuação junto aos grupos de reflexões” (Idem, p. 578), ou seja, num processo “fazendo e aprendendo” (Ibid., p. 578).

Pedagogias feministas na escola

No Brasil e em outras partes do mundo, a trajetória de luta e a produção intelectual das mulheres têm sido objeto de um apagamento sistemático nas disciplinas que compõem a grade escolar e nos materiais didáticos, alimentando o senso comum com a ideia (errônea) de que o pensamento e a atuação feminina jamais produziram conteúdos relevantes, dignos de figurar nas salas de aula nos diversos níveis.

De modo semelhante, muito pouco – ou nada – tem sido discutido com nossos estudantes acerca da violência de gênero que está enraizada na cultura machista do nosso país e que produz, todos os dias, vítimas em todos os grupos sociais⁶. As mulheres negras, indígenas, quilombolas e camponesas, principalmente, além de estarem sujeitas a todo tipo de agressão física, sofrem com o apagamento de suas trajetórias da historiografia oficial. Tudo isso é fruto de “(...) uma sociedade dominada por homens, identificada com e centrada no gênero masculino, o que implica na predominância de relações assimétricas e hierárquicas entre os sexos” (SARDENBERG, 2011, p. 17).

Sabendo que a escola tem papel preponderante na cristalização e disseminação das desigualdades sociais (LOURO, 1997, p.114) e que as relações de poder que permeiam esse espaço podem – e efetivamente o fazem – fomentar processos de exclusão de sujeitos de gênero e sexualidades dissidentes do contexto escolar (BORTOLINI, 2008, p. 26), faz-se necessário buscar “subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula” (LOURO, 2014, p. 128).

Uma observação atenta pode constatar que “(...) o processo educativo não é neutro: pode-se educar tanto para a submissão quanto para a libertação” (SARDENBERG, 2011, p. 20); por isso, ainda que o modelo escolar hegemônico nada tenha de revolucionário, ou transformador, é possível caminhar em direção oposta, na busca de modelos que valorizem

⁶ Segundo o instituto Patrícia Galvão, no ano de 2016, a cada hora, 503 mulheres sofreram violências diversas, tais como ofensas verbais, perseguições, comentários desrespeitosos no trabalho e assédio físico em transportes públicos. Como se isso não bastasse, estatísticas dão conta de que uma mulher foi assassinada a cada duas horas no ano de 2017. Ver: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/noticias-violencia/mais-de-500-mulheres-sao-vitimas-de-agressao-fisica-cada-hora-no-brasil-aponta-datafolha/>. Ver também: <https://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2018/03/cada-duas-horas-uma-mulher-e-assassinada-no-brasil.html>

uma perspectiva plurivocal, que se coloquem contra as opressões de gênero, raça e classe e façam um investimento na formação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

Acreditando que é dever da escola engajar-se em uma educação não-sexista, buscando a equidade entre os gêneros, elaboramos um projeto no Colégio Pedro II a fim de oferecer não certezas e respostas definitivas, mas com o intuito de fomentar “a dúvida e o autoquestionamento” (LOURO, 2014, p. 125), com vistas a “exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todos/as irremediavelmente envolvidos/as” (idem, p. 126).

Nas próximas seções descreveremos o contexto no qual as oficinas que compõem o projeto foram geradas e falaremos acerca da metodologia aplicada.

O contexto: o Colégio Pedro II

Segundo a Carta de Serviços ao Cidadão (BRASIL, 2016), o Colégio Pedro II é “uma Autarquia do Governo Federal, vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, de caráter pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 12). Tem prerrogativas para a oferta de formação profissional de forma articulada com a educação básica, cursos de graduação e pós-graduação lato ou stricto sensu na área de Educação e Formação de Professores. É também uma instituição tradicional de ensino público federal e a única escola brasileira a ser mencionada na Constituição Federal brasileira (Idem, p. 14).

O presente relato de experiência diz respeito a um projeto construído no campus São Cristóvão II do Colégio. Situado no Complexo de São Cristóvão, esse campus oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a, aproximadamente, 1226 estudantes (BRASIL, 2016b), oriundos de diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro (90%).

De acordo com os dados oficiais da instituição, do total de estudantes do campus São Cristóvão II (1226), 52.43% são meninas, ou seja, aproximadamente 642 estudantes, o que nos tem levado, desde 2016, a pensar no desenvolvimento de ações voltadas para a valorização da mulher e mitigação da violência de gênero dentro e fora do espaço escolar. Acreditamos que oficinas, rodas de conversa e debates sobre feminismos e direitos das mulheres são essenciais não apenas para promover o empoderamento⁷ das meninas nessa

⁷ Usamos o termo “empoderamento” neste artigo na acepção que o termo assume no verbete “empoderamento” do Dicionário Feminino da Infâmia. No referido verbete, “empoderamento” é tomado, entre outras possibilidades, como “um processo de afirmação que emerge da interação com outras mulheres” e que surge “da

faixa etária, mas também para cumprir o compromisso da escola democrática de educar os meninos para a não-violência.

Cabe a nós como educadores promover reflexões acerca da maneira como a violência contra a mulher é produzida e reproduzida através de relações sociais hierarquizadas, bem como através de mecanismos das relações de trabalho que continuam relegando às mulheres posições de menor remuneração, sujeitas ao assédio sexual (BLAY, 2008, P. 218).

Sabe-se que o machismo e as violências engendradas por ele são causas danos para as vidas das mulheres, mantendo-as debaixo de uma estrutura opressora, impondo a elas um jugo desigual e atingindo-as nas suas subjetividades. Porém, isso não significa que os homens e meninos também não sofram os efeitos perversos da estrutura patriarcal. Já existe certo consenso entre especialistas da área dos estudos de gênero de que é preciso educar os meninos para a não-violência, já que a virilidade é aprendida e imposta socialmente aos meninos pelo grupo dos homens que convivem com eles, para que haja uma distinção hierárquica das mulheres (HIRATA, 2009, p. 101, 102). Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental no enfrentamento dessa violência, educando meninas e meninos para uma sociedade com maior equidade entre os gêneros.

As oficinas que compuseram o projeto foram elaboradas durante os anos de 2016 e 2017 no Campus São Cristóvão II e tiveram como foco as representações de mulheres em videogames e a invisibilização das mulheres na historiografia, respectivamente. Foram construídas no âmbito de projetos de Iniciação Científica Junior promovidos pelo colégio e contaram com a participação de pesquisadores-bolsistas e voluntários/as do Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade (LEDi), em parceria com o Núcleo de Games, Atividades e Metodologia de Ensino (NuGAME), dois coletivos de pesquisa do Colégio Pedro II.

Participaram da construção das atividades 21 integrantes, sendo 2 professores e dezenove estudantes, com idades variadas entre 13 e 16 anos. Houve encontros semanais nos quais foram feitas leituras e posterior discussão de artigos, debates acerca de notícias veiculadas pela internet e de interesse do projeto, sessões de jogos e de elaboração de cartazes e planejamento das atividades das oficinas.

consciência que deriva da troca de experiências e se contrapõe às limitações impostas por uma sociedade patriarcal, como, por exemplo, em casos de violência, subserviência, isolamento e discriminação [...]. Empoderamento quer dizer tomar o poder sobre sua própria vida, valorizando suas potencialidades e capacidades, em busca de uma vida melhor. [...] Quando as mulheres se empoderam, assumem o controle de seus próprios corpos, de sua sexualidade, de seu aparelho reprodutivo, recusam a violência doméstica, [...] buscam maior acesso à educação e compartilham a responsabilidade com a casa e com os filhos.” (FLEURY-TEIXEIRA; MENEGHEL, 2015, p. 119, 120)

Oficina 1: “Games e sexismo”

A primeira oficina – chamada “Games e sexismo: de Ms Pacman à Lara Croft”⁸ - problematizou a objetificação à qual estão sujeitas as mulheres representadas em jogos comerciais tão diversos como “*Super Mario Bros*” e “*Tomb Raider*”. Foram discutidos conceitos-chave, tais como *feminismo*, *sexismo*, *patriarcado* e *objetificação*. As etapas da oficina foram assim construídas:

a) Discussão acerca dos termos que compõem o debate: os participantes escreveram em cartazes espalhados pela sala seus entendimentos acerca de alguns termos como *machismo*, *misoginia*, *feminismo*, *gênero*, *homofobia* e outros. Então, todos/as circularam e tomaram conhecimento das ideias que foram compartilhadas;

b) Fichas com títulos e imagens de alguns jogos retirados do portal UOL JOGOS foram distribuídas entre os participantes. Foi pedido a eles que as separassem segundo um critério que deveriam eleger. Ao final da atividade, compartilharam com o grupo os critérios escolhidos para agrupar as fichas;

c) Apresentação teórica: retomando as atividades anteriores, a primeira parte da apresentação busca elucidar o debate sobre gênero, explicitando conceitos como *gênero*, *patriarcado* e *feminismo*, problematizando a divisão de jogos para meninos e meninas a partir dos mecanismos que buscam naturalizar a construção social do papel desses sujeitos. A segunda parte da apresentação destacou a importância dos games na produção de discursos sobre espaços, grupos sociais e eventos históricos abordando a dimensão ideológica que caracteriza a produção de narrativas através dessa mídia;

c) Sessão de jogos: foram montadas seis estações de jogos onde os participantes puderam jogar, fazendo um rodízio e observando a forma como as personagens femininas são representadas nos seguintes games e plataformas: *Street Fighter IV* (XBOX 360); *Fat Princess* (PS4); *Rise Of The Tomb Raider* (PS4); *Super Mario* (PC), *Ms. Pacman* (PC) e *Spelunky* (PC).

⁸ A oficina mencionada acima foi desenvolvida originalmente para o evento Rio Indie Games, um circuito que tem como objetivo disseminar técnicas e experiências vividas pelos entusiastas de games, conjugadas ao aprendizado e reflexão. É realizado pela ONG Cinema Nosso e tem diversos parceiros, como a Prefeitura do Rio de Janeiro, entre outros. Desde então, vem sendo aperfeiçoada e apresentada em outros espaços, como a Universidade Federal de Juiz de Fora e o Colégio Pedro II. A oficina foi organizada com o objetivo de contribuir para o debate acerca das questões de gênero – o qual, na maioria das vezes, é apagado do currículo escolar – bem como desconstruir a ideia de que os jogos digitais não são ‘educativos’, ou seja, não podem ser considerados instrumentos de reflexão e aprendizagem.

d) Debate final: para encerrar a oficina foi feito um debate, retomando a experiência dos jogadores e jogadoras, compartilhando suas observações em relação aos jogos expostos e suas vivências.

Na construção da oficina, partiu-se do pressuposto de que os jogos digitais comerciais, tomados no âmbito da perspectiva das práticas de multiletramento (ORLANDO, 2013; ROJO, 2012) pela possibilidade de agência, interação e, ainda, pela enorme capilaridade com o segmento etário do qual fazem parte os estudantes da escola básica (mas não apenas entre ele, devemos frisar), são artefatos culturais apropriados para a desestabilização de sentidos cristalizados acerca de identidades, sociais de gênero e sexualidade.

Também se considerou que, nas interações dos jogadores com a “retórica cultural” dos jogos (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p.35), novos entendimentos puderam ser construídos e novas questões emergiram, num movimento contínuo de desconstrução e reconstrução.

Oficina 2: “Herstory: mulheres incríveis que mudaram a história”

As duas outras oficinas tiveram como objetivo principal discutir as conquistas, desafios e impasses do movimento feminista, ressaltando o protagonismo das mulheres negras e destacando as histórias de luta, as produções e a militância de algumas mulheres marcantes. Uma delas foi intitulada “Herstory: mulheres incríveis que mudaram a história” e foi apresentada em dois eventos no campus São Cristóvão II, no ano de 2017, a Jornada da Consciência Negra e a Festa Literária do campus.

A partir do termo em inglês ‘herstory’, o qual faz um trocadilho com o termo em inglês “history”⁹, na primeira parte da oficina foi problematizado o apagamento das mulheres nas disciplinas escolares, notadamente da história. Ao questionar essa ausência levantou-se o fato do porquê as mulheres não terem destaque no currículo. Será que elas nunca produziram nada de relevante? Além disso, considerando a produção das mulheres que frequentam os currículos escolares, por que não temos conhecimento dos feitos de mulheres negras e indígenas?

Foram mostrados alguns cartazes feitos pelas alunas integrantes do projeto e que haviam sido espalhados pelo colégio, a fim de levantar o interesse dos estudantes pelo tema. A seguir, as alunas apresentaram aos colegas algumas mulheres negras que não são estudadas na escola, apesar de sua relevância: Sojourner Truth, Angela Davis, Lélia Gonzalez e Sueli

⁹ Esse trocadilho só faz sentido na língua inglesa, na qual, valendo-se dos pronomes possessivos ‘his’ (dele) e ‘her’ (dela), o termo ‘herstory’ pode ser lido como ‘história dela’ em oposição a ‘history’, entendido como ‘história dele’.

Carneiro. Foi feito um debate com os estudantes, quando foram discutidos os conceitos de “patriarcado”, “silenciamento” e “invisibilização” a partir das vivências dos estudantes presentes na oficina.

Os cartazes confeccionados ao final da oficina mostraram alguns dos entendimentos coconstruídos pelos participantes e foram colocados em lugares estratégicos do espaço escolar a fim de compartilhar com outros estudantes as reflexões feitas durante a atividade.

Oficina 3: “Escritoras negras – de Maria Firmina a Chimamanda”

A última oficina, chamada “Escritoras negras: de Maria Firmina a Chimamanda”, trouxe para o espaço escolar a vida e obra de quatro escritoras negras; três brasileiras e uma nigeriana, geralmente apagadas dos estudos literários canônicos e/ou apartadas dos currículos e materiais didáticos escolares, a despeito de sua importância e do valor literário de suas produções. Os participantes da oficina foram encorajados a refletir sobre esses processos de invisibilização e a compartilhá-los sob a forma de pequenos textos escritos em post-its. Depois disso, todos/as circularam, leram os textos uns dos outros e conversam sobre eles.

A seguir, foram mostrados vídeos curtos sobre as escritoras – um deles sobre Maria Firmina dos Reis, produzido por estudantes – a fim de situar os participantes sobre as vidas e as obras delas. Além de Maria Firmina dos Reis, também foram trazidas Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Chimamanda Adichie.

Ao final da oficina, a partir da obra de Conceição Evaristo, todas/os são encorajados a compartilhar suas ‘escrevivências’ sob forma de textos verbo-visuais, poemas ou desenhos.

Resultados

Os relatos de estudantes que participaram da construção do projeto sugerem que, para além de ganhos acadêmicos, houve também um movimento de desconstrução e reconstrução de crenças e valores, a consciência de privilégios e o reconhecimento das lutas das mulheres e do quanto ainda é preciso avançar na quebra de paradigmas e estereótipos.

Sobre o primeiro aspecto, os estudantes destacaram a capacidade de fazer pesquisa na escola básica e o reconhecimento dessa produção em espaços acadêmicos ‘adultos’:

“Nossas conquistas, de maneira geral, mostraram a mim a capacidade dos alunos do ensino fundamental e médio na área da pesquisa.” (G. 17 anos)

“Eu descobri que amo pesquisar e sou boa nisso, nós tínhamos textos para ler e sugeríamos artigos, além de termos encontros semanais onde discutíamos sobre o que tínhamos lido. Tudo que eu aprendi lá mudou meu jeito de encarar o mundo e a sociedade, além de nos

levar para lugares novos para falar sobre o que descobrimos: Curitiba (SBGames na PUC) e Juiz de Fora (UFJF).” (A., 15 anos)

Também emergiram dos relatos questões identitárias, relacionadas à construção de uma subjetividade e a um ‘estar no mundo’, perpassado por interrogações, aproximações e fugas:

“A partir disso resolvi me aprofundar especificamente no feminismo negro; eu precisava de referências que pudessem me compreender, ou seja, entender o que é ser mulher e negra na nossa sociedade atual e o “fardo” que carregamos por conta disso. Graças ao projeto tive a oportunidade de estudar grandes nomes da militância negra que fizeram história, a exemplo de Lélia Gonzalez (fundadora do Grupo Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro), Sueli Carneiro e Ângela Davis.” (E., 15 anos)

“Além de poder compreender mais sobre questões como o feminismo, racismo, LGBTfobia, sexismo, machismos e outros “ismos” que circundam nossa sociedade, foi uma jornada de autoconhecimento e autoaceitação como mulher e negra, pois não me enxergava dessa forma, ou tentava me esconder de mim mesma. Parece óbvio demais mas, compreender as diferenças do outro e respeitá-las é também um processo para aceitar suas próprias diferenças, trabalhar sua autoestima, autosegurança e autoaceitação.” (B., 15 anos)

É importante destacar como certas representações sociais e estereótipos – reproduzidos dentro e fora da escola – afetam a prática pedagógica, os materiais didáticos e os currículos de maneira negativa e empobrecedora, já que dão destaque a certas identidades em detrimento de outras, promovendo “a discriminação por sexo, gênero, raça, pertencimento étnico e cor de pele, veiculando a inferiorização feminina e a hegemonia da branquitude” (FLEURY-TEIXEIRA; MENEGHEL, 2015, p. 113).

Ressaltando a importância do projeto na desestabilização desses padrões, os estudantes reafirmam em suas palavras a pertinência das questões levantadas:

“O tema da pesquisa chamou muito a minha atenção, porque eu sempre notei que tinha uma grande diferença nas representações de gênero em videogames, na época, por exemplo, dos mais ou menos 20 jogos que eu tinha, cerca de 3 ou 4 tinham protagonistas mulheres, e apenas dois mostravam ela de uma forma não sexualizada ou estereotipada.” (V., 16 anos)

“Em ações simples como assistir uma série ou novela, jogar um jogo ou ler um livro, as mulheres são vistas como objetos e a população majoritariamente não consegue ver isso pois as pessoas normalmente não problematizam ou param para pensar naquilo que estão consumindo.” (A., 15 anos)

“Ao meu ver, reservar um momento pra discutir sobre a diversidade, pesquisar artigos e referenciais teóricos que explicam a formação de estereótipos, problematizam o padrão da normalidade e mostram como nossos comportamentos estão muita das vezes limitados dentro de um estrutura social é esclarecedor e enriquecedor para que possamos nos desconstruir e nos reconstruir sobre outra perspectiva.” (B., 15 anos)

Finalmente, os estudantes também destacaram o reconhecimento de privilégios de raça e gênero como fruto da participação no projeto (*“Além disso, ainda no âmbito pessoal, reforçou a presença de privilégios dos quais é importante se ter ciência.” F., 16 anos*) e a importância das oficinas no processo de empoderamento das jovens negras:

“O projeto tinha uma capacidade absurda de esclarecer para jovens e mulheres negras que tínhamos/temos referenciais nos quais podemos nos espelhar, e que não há um vácuo de atuantes negras no movimento de direitos das mulheres, e sim a invisibilidade que ocorre com elas neste meio. E que para compreender que as necessidades de nós mulheres negras são muito peculiares, é preciso a execução uma análise do racismo brasileiro, caso contrário é impossível atender às urgências do grupo.” (E., 15 anos)

Considerações finais

Partindo da realidade e experiência dos sujeitos envolvidos no projeto, buscamos mais do que tematizar as mulheres e suas questões nessas oficinas. Na verdade, procurou-se colocar em prática alguns pressupostos centrais das pedagogias feministas, notadamente estimular “(...) a análise das noções trazidas pelos participantes e das novas concepções geradas no grupo” (SARDENBERG, 2011, p. 27), além de buscar “(...) as raízes dos preconceitos, mitos e condições de subordinação das mulheres” (Idem). Além disso, buscamos ter em mente que “a ação político-educativa é um processo” (Idem, p. 26); portanto, as oficinas não se constituem em um fim em si mesmas, mas encerram possibilidades de desdobramentos, ao incentivarem a voz de todos/as, levantando, assim, novos questionamentos.

Consideramos importante e necessária a articulação de coletivos no sentido de buscar a consolidação e construção de políticas públicas que possam fazer frente à situação de exclusão e opressão vivida por mulheres e grupos em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, alinhando-nos ao pensamento de Guacira Louro (2014), acreditamos ser igualmente importante subverter e desestabilizar as desigualdades que operam no tecido escolar, prestando especial atenção às formas que produzem e reproduzem essas desigualdades. Para isso, é necessário atuar com base em nossas experiências e nas experiências pessoais dos/as estudantes, mas também operando “com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas” (LOURO, 2014, p. 125), notadamente no campo de estudos de gênero, a fim, principalmente, de superar as “fraquezas” conceituais apresentadas pelas pedagogias feministas, sendo a mais marcante delas o possível reforço a uma lógica dicotômica e binária.

Finalmente, é preciso que haja mudanças sutis nas ações desenvolvidas no cotidiano escolar – dividindo grupos de estudantes de formas diversas, promovendo discussões sobre representações de gênero em livros e na mídia em geral, investigando grupos e sujeitos

ausentes da historiografia oficial, estimulando reflexões acerca de novos arranjos familiares. Todas essas ações podem contribuir enormemente para “perturbar certezas, ensinar a crítica e a autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar hierarquias” (LOURO, 2014, p. 128).

Acima de tudo, acreditamos na potência dos sujeitos e dos aprendizados coconstruídos: “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade [...]” (HOOKS, 2017, p. 273).

Referências:

BLAY, Eva Alterman. *Assassinato de mulheres e direitos humanos*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia; Ed. 34, 2008.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola: uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: BORTOLINI, Alexandre. (Org.). *Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão/UFRJ, 2008, p. 26-51.

BRASIL. Colégio Pedro II. *Carta de Serviços ao Cidadão*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/carta_servicos_assinada.pdf. Acesso em 28 de maio de 2018.

BRASIL. Colégio Pedro II. *CPII em números*. Perfil discente. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em: <http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/PRODI/Perfil%20Discente%202016.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2018.

BRASIL. Colégio Pedro II. *CPII em números*. Efetivo discente. Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/ensino/quadro_efetivo_discente/educacao_basica/2014. Acesso em 28 de maio de 2018.

BURGINSKI, Vanda Micheli. Educação e gênero: uma leitura sobre as pedagogias feministas no Brasil (1970-1990). *Revista de Ciências da Educação*, UNISA, Americana/SP, Ano XIII, nº 24, p. 569 – 593, 2011.

FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela N. (Org.) *Dicionário Feminino da Infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015.

HENDERSON, Emily F. *Feminist pedagogy*. Disponível em: <http://www.genderandeducation.com/issues/feminist-pedagogy/>. Acesso em 22/04/2018.

HIRATA, Helena et al (Orgs). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOOKS, bell. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press, 1989.

_____. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORLANDO, Andréia Fernanda. *Gênero e diversidade na escola: multiletramentos em aulas de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. Cultura, volume 4. São Paulo: Blucher, 2012.

SANTOS, Ana Célia de Souza; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. *Pedagogia feminista na construção de uma “alternativa de gênero”*. In: Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. *Anais Eletrônicos*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SARDENBERG, Cecília M.B. *Considerações introdutórias às pedagogias feministas*. In: COSTA, Ana Alice A. et ali (Org.). *Ensino e Gênero: perspectivas transversais*. Salvador: UFBA/NEIM, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALLER, Alisha. *What is feminist pedagogy and how can it be used in CSET education?* In: 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. *Anais...* Indianapolis, IN, 19-22 out. 2005. Disponível em: <<http://archive.fie-conference.org/fie2005/papers/1585.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2018.