

OFICINAS DE COMUNICAÇÃO NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

COMMUNICATION WORKSHOPS IN THE DISCUSSION ABOUT GENDER, SEXUALITY AND RACE: AN EXPERIENCE REPORT

Rebeca Patrícia Machado¹
Ana Lúcia Nunes de Sousa²
Gisele dos Santos Costa³

Resumo

Atualmente, o Brasil enfrenta uma onda conservadora, expressa em ações como a banalização do Programa Mais Médicos; mudanças na política de atendimento à saúde mental; o desmonte do combate à AIDS; proibição do termo “violência obstétrica”, etc. Soma-se a isto o descrédito ao científico e a precarização de todo sistema educacional brasileiro, corroborado pelo movimento e projeto de lei “Escola sem Partido”, que afeta diretamente a discussão sobre raça, gênero e sexualidade na escola. Perante este contexto, neste trabalho, apresentamos reflexões resultantes do projeto de extensão, em desenvolvimento, “Comunicação, educação e re-existências”, realizado pelo Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ na Escola Municipal Brant Horta (EMBH). Dialogamos sobre Ciências e a Saúde, utilizando oficinas de educação/comunicação como uma oportunidade para um fazer coletivo e permanente, estimulando a construção de narrativas diversas sobre ser e estar no mundo.

Palavras-chave: gênero;; raça; ensino de ciências.

Abstract

Currently, Brazil faces a conservative wave, expressed in actions such as the trivialization of the Mais Médicos Program; changes in mental health care policy; the dismantling of the fight against AIDS; prohibition of the term “obstetric violence”, etc. Added to this is the discrediting of science and the precariousness of the entire Brazilian educational system, supported by the movement and bill “Escola sem Partido”, which directly affects the discussion about race, gender and sexuality at school. Given this context, in this work, we present reflections resulting from the extension project, under development, “Communication, education and re-existences”, realized by the NUTES Institute of Science and Health Education at UFRJ at the Brant Horta Municipal School (EMBH). We dialogue about Science and Health, using

¹ Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestranda no Programa de Pós Graduação Educação em Ciências e Saúde no Instituto Nutes (UFRJ). 0000-0003-1717-6523. E-mail: machadobioufrj@gmail.com

² Doutora em Comunicació y Periodismo pela Universitat Autònoma de Barcelona e em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade de Buenos Aires. Formada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (UFGO). Professora Adjunta no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (UFRJ). <https://orcid.org/0000-0003-1924-5297>. Email: anabetune@gmail.com

³ Doutora e Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Processos Químicos e Bioquímicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (TPQB/UFRJ). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Rede Municipal do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ). <https://orcid.org/0000-0002-7540-2253>. Email: giselecosta014@rioeduca.net

education/communication workshops as an opportunity for collective and permanent action, stimulating the construction of diverse narratives about being and being in the world. This work began in March 2019, with fortnightly meetings held at EMBH, encompassing a class of 25 students from Projeto Carioca II (Elementary School II).

Keywords: gender; race; science teaching.

1 Introdução

O Ensino de Ciências é um ambiente propício para as discussões que envolvem o corpo e a sociedade, biologia e cultura. Com a adolescência e suas mudanças, os cuidados com higiene e saúde e, inclusive, o reconhecimento de determinado gênero e raça, estão imbricados nos conteúdos das aulas de ciências e biologia. Apesar destes assuntos estarem entrelaçados os pontos de confundir-se, na prática da sala de aula, gênero, sexualidade e raça tangenciam o currículo pairando nas dúvidas e imaginário das/dos estudantes. Este cenário pode ser melhor compreendido quando analisamos as recentes alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conservadorismo crescente na política, e as lacunas existentes na formação de professores, por exemplo.

É importante enfatizar como a desvalorização dos profissionais de educação vem sendo fortalecida pelo movimento e projeto de lei “Escola sem Partido”, que afeta diretamente a discussão sobre raça, gênero e sexualidade na escola. Perante este contexto, neste trabalho, apresentamos reflexões resultantes do Projeto de Extensão “Comunicação, educação e re-existências”, desenvolvido pelo Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na Escola Municipal Brant Horta (EMBH), localizada no bairro da Penha, zona norte do município do Rio de Janeiro. Buscamos dialogar sobre Ciências e a Saúde, utilizando oficinas como uma oportunidade para um fazer coletivo e permanente, estimulando a construção de narrativas diversas sobre ser e estar no mundo. As oficinas são uma metodologia viável para ser aplicada em diversos ambientes e para todas as faixas-etárias, adequando-a quando necessário. Por este motivo, optamos levar as discussões de gênero, sexualidade e raça como tema para a discussão e produção nas oficinas de comunicação. A ideia é articular conteúdos, linguagens e práticas vindos de múltiplos espaços às experiências vividas pela juventude em seu cotidiano.

No âmbito desta experiência, compreende-se gênero como conceito social-histórico-cultural, estruturado ao longo do tempo a fim de categorizar e determinar condutas. Para María Lugones (2008), o sistema colonial de gênero é interseccionado por raça, classe e sexualidade. Na colonialidade a mulher racializada era categorizada como fêmea no sentido biológico, porém sem a feminilidade exclusiva das mulheres brancas, estas sim consideradas mulheres. Também enfatiza que a heterossexualidade legitima o controle patriarcal sobre a cultura e a produção de conhecimento e dos bens econômicos (LUGONES, M., 2008). Culpabilizar sujeitos e maneiras de existir e se expressar são ferramentas cruciais para a manutenção de hegemonia ideológica. Esta prática é comum com jovens pobres, sem acesso à educação, lazer

e a métodos seguros e efetivos de contracepção (DAVIS, A., 2016). Gênero, sexualidade e raça são tramas, por muitas vezes, suprimidas nas conversas, seja na esfera familiar/social ou na formação educacional. As discrepâncias sociais e a violência, relacionadas ao sexismo e machismo são ocultas por uma suposta democracia racial e igualdade de gêneros que as instituições de ensino, em geral, perpetuam baseando-se em premissas racistas, heteronormativas e eurocêntricas.

O ensino de ciências, assim como a educação em geral, acompanha as mudanças que ocorrem na política, economia e na sociedade, refletidas em suas reformas. Historicamente o ensino de ciências possui caráter desenvolvimentista, priorizando a tecnologia e suas aplicações na indústria e no poderio bélico principalmente no período da Guerra Fria (KRASILCHIK, 2000).

Apesar das diversas fases, o ensino de ciências colaborou com a perpetuação de ideias racistas e sexistas, levando em consideração o período histórico em que foram produzidas. Como, por exemplo, os conceitos biológicos de raças humanas, que, para Verrangia (2010, p.712) é a fundamentação do “racismo científico”, iniciado no século XVIII.

No que se refere a gênero e sexualidade no ensino de ciências, as/os professoras/es são as/os únicos/as profissionais reconhecidos/as para abordar esses temas em suas aulas, por estar relacionado ao corpo humano e sua reprodução (COELHO, CAMPOS, 2015). Apesar de terem sido suprimidos da terceira edição da BNCC de 2017, assuntos como sexualidade e identidade de gênero encontram espaço para serem debatidos dentro das aulas de ciências por que são inscritos no corpo humano. Devido ao conservadorismo e ao tabu relacionado ao tema, muitos docentes e discentes apoiam-se na ciência neutra para mediar os debates (LOURO, 1997). Dessa forma, o corpo humano fica restrito a anatomia e fisiologia, deixando de refletir sobre as questões culturais e sociais que o atravessam (BANDEIRA, VELOZO, 2019).

É fundamental que o ensino de ciências promova a discussão sobre relações étnico-raciais, em compromisso com a formação para o bem-viver de homens e mulheres. O ensino de ciências possui grande potencial para a abordagem das questões de gênero, sexualidade e raça, uma vez que, historicamente foi atribuído às ciências o poder de conceitualizar tais temas, dentro de uma ótica eurocentrada e higienista. É essencial investir em cursos de formação inicial e continuada de professores, buscando a construção de práticas que se preocupem com o desnudar de significados preconceituosos sobre gênero, diversidade sexual e raça.

Gênero e sexualidade

Os estudos sobre gênero consolidaram-se a partir da “segunda onda” do feminismo no final dos anos 1960, momento de academização do discurso feminista por meio da teorização do movimento com a produção de livros, jornais e revistas (Louro, 1997; 2000). Boa parte desta tradição teórica investiu em localizar as opressões sofridas pelos corpos femininos e suas consequências nas relações sociais.

De acordo com Davis (2016), a teoria feminista tem sua origem na organização de mulheres brancas e, apesar destes movimentos terem grande importância na construção do feminismo como o vemos hoje, uma pesquisa que parte desta base epistemológica pode deixar a desejar quando se faz necessária uma teorização mais abrangente dos problemas sociais. Assim, neste trabalho, partimos de uma visão crítica ao feminismo branco ocidental, baseando-nos, principalmente, nas teorias feministas negras e decoloniais. Acreditamos que o controle patriarcal advém do controle colonial, que categorizou o sexo, e a subjetividade, deixando as marcas da moralidade cristã-européia sobre as expressões de gênero e de sexualidade (LUGONES, 2014, 2015).

Para a autora nigeriana Oyěwùmí (2004), os conceitos de gênero feministas não contemplam as realidades não ocidentais, pois em várias sociedades, a “mulher” não está inserida no papel de subordinação, como apregoado pelas teorias euro-americanas. Tal diferenciação por gênero se inicia com o processo de colonização, que instala uma diferenciação dicotômica e hierarquizada colonizador/colonizado, humano/não humano, homem/mulher.

Portanto, gênero é constituído social-político-culturalmente, dentro de uma lógica colonial de poder, na qual o homem branco europeu é o modelo a ser alcançado, sendo, então, categoria que não pode ser considerada de maneira universal. De outra forma, ao analisar gênero não pode alienar-se da raça, localização geográfica e temporal e da classe.

As iniquidades de gênero incidem de maneira diferente na vida de mulheres negras, expondo-as a desvantagens no acesso à educação, saúde, bens e serviços (DAVIS, 2016). A racialização dos povos colonizados e escravizados, juntamente com o patriarcado, são fundantes da estrutura social, por meio da padronização eurocêntrica (LUGONES, 2008). Essa estrutura colonial constrói as divisões de trabalho, produzindo e reproduzindo as desigualdades históricas do lugar da mulher nas relações de trabalho.

Raça

Partindo da história dos direitos humanos relacionados às relações étnico-raciais, o Brasil tem sistematicamente normalizado a falta de direitos desta parte da população desde a abolição formal da escravatura, em 1888 (CARNEIRO, 2011). Isso se deve ao racismo, bastante assentado na ideia biológica de raça disseminada pelo racismo científico, entre os séculos XVIII e XIX, que serviu como base para a justificativa da escravidão. A consequência social da divisão biológica de raças pode ser observada ainda hoje, tendo o racismo como forma de controle social unido ao sexismo, promovendo a consolidação da supremacia do homem branco (DAVIS, 2016).

Entretanto, apesar da hierarquização imposta pela divisão racial, cientificamente a classificação biológica de raça não existe. Raça é um valor social e cultural perpetuado por ideais eugenistas (CARNEIRO, 2011). Desprovida de valor científico, a classificação biológica de seres humanos não deixou de ser uma construção simbólica muito forte na sociedade, determinando o acesso a direitos da população negra (CARNEIRO, 2011).

Em uma pirâmide social, a estratificação da população é marcada pela base, onde se encontram as mulheres negras; enquanto, no topo, se situam os homens brancos. Esta estrutura organiza a economia, a política e o acesso à direitos no país e no mundo, levando em conta as particularidades locais (DAVIS, 2016). Dessa forma, o racismo e a desigualdade racial no Brasil estão presentes (CARNEIRO, 2011), desde a invasão européia, fazendo parte das dinâmicas da sociedade e de como suas estruturas funcionam, mantendo as hierarquias (Goes e Sousa, 2020). Por conseguinte, as condições de existência da população negra de hoje não podem ser desassociadas das condições históricas, culturais e institucionais engendradas pelo racismo, privando suas vidas de direitos e dignidade, o que interfere na forma de nascer, viver, adoecer e morrer (CARNEIRO, 2011; DAVIS, 2016).

No Brasil, a naturalização da desigualdade de direitos do povo negro é histórica, pois, mesmo sem comprovação científica, o racismo científico do século XIX ainda esteve e está incrustado na forma de pensar e agir do brasileiro. Mesmo após a abolição da escravidão, as pessoas recém-libertas não tiveram respaldo de nenhuma medida social para protegê-las dos anos de privação de direitos, ou seja, a exploração se perpetuou (CARNEIRO, 2011). A herança da opressão durante a escravidão, permeia a história do Brasil, presente na desvalorização da cultura desses povos (NASCIMENTO, 2009).

Outro fenômeno da sociedade brasileira de impacto direto na vida da população negra é o mito da democracia racial, que permanece excluindo o racismo das pautas políticas. Este mito é baseado na falsa ideia de que todos os cidadãos são iguais perante as leis do Estado. O pensamento eugenista atesta que a população brasileira precisava misturar-se à raça branca para agregar os valores, supostamente, superiores dos europeus (NASCIMENTO, 2009). Abdias do Nascimento (2009) explica que esta teoria era embasada nas premissas do racismo científico e sociológico, já comentadas nesta seção.

O mito da democracia racial esvazia as discussões sobre o racismo nas pautas políticas (CARNEIRO, 2011) e educacionais, concebendo inalcançáveis variantes de violência a pessoas pretas e pardas em nossa sociedade. Porém, a resistência sempre esteve presente. O movimento negro brasileiro sempre explicitou suas demandas ao Estado e reivindicou a implantação de políticas públicas que viabilizassem a saúde, educação e trabalho para a população negra (GOES, SOUSA, 2020).

O racismo presente nas estratégias de dominação se apresenta de diversas formas, em vários níveis da sociedade, como na opinião de intelectuais e da religião, no sincretismo religioso forçado e na disseminação de conceitos educacionais e valores racistas (NASCIMENTO, 2009). Apesar disso, no Brasil, o racismo só foi assumido pelo poder público durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando nosso país participou da "Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e formas correlatas de intolerância", em Durban, na África do Sul, em 2001. Esse foi o início de diversas ações políticas contra o racismo, principalmente nos governos FHC e Lula. Entretanto, estas medidas não foram suficientes, mesmo que incluídas nas políticas públicas (CARNEIRO, 2011) para combater efetivamente o racismo estrutural dominante em nosso país.

2 Procedimentos Metodológicos

Sobonfu Somé (2003, p.35) acredita que a comunidade se une para desenvolver ações que ajudem a própria comunidade ou a um indivíduo em específico, com o aproveitamento do dom que cada um possui. A autora diz que, quando não se está em comunidade, você não é ouvido, não tem o outro para dizer quem você é, e ajudá-lo a expressar os seus dons. Para que a ideia de comunidade faça parte da escola é preciso criar um espaço de segurança para abrir possibilidades onde os estudantes possam se expressar, é preciso propiciar oportunidades para que os sentimentos e emoções apareçam (hooks, 2017). As autoras argumentam que o conhecimento está imbricado no desejo, e para que alguém tenha desejo, é preciso ter noção de determinado assunto, portanto acreditamos que as oficinas podem assumir o papel de locutora de temáticas de interesse.

Jeanne Favret-Saada (2005), conta como deixou afetar-se pelo seu tema de estudo e revela que não se trata de um caso empático, pois pressupõe-se distância para pôr-se no lugar do outro (p. 159). Favret-Saada relata que, ao aproximar-se do campo, obtém melhor entendimento sobre a realidade daqueles sujeitos, e que se expor às histórias e dramas locais reverte em muito mais aprendizado do que a realização de perguntas intencionais e diretas, sendo bombardeada “por intensidades específicas” (p. 159), que chama de afetos. Tal afeto a modifica e permite melhor comunicação, verbal e não verbal, com os parceiros de pesquisa, no caso desta ação de extensão, os estudantes. Muitas vezes essas experiências não verbais, nos trabalhos acadêmicos, são postas como respostas às perguntas intencionais e não é destacado o afeto que envolve esse compartilhamento. Dessa forma, influenciada pela autora, colocamos em prática uma metodologia participativa e engajada, imersa no “jogo dos afetos” (p. 161), que destoa da pesquisa “neutra”, encontrada na ciência moderna. Esta noção é extremamente importante para nós, já que as oficinas fomentam a discussão sobre gênero, sexualidade e raça, temas caros ao ser humano por estarem relacionados com nossa forma de lidar/experienciar a vida.

Tendo em vista os objetivos do Projeto de Extensão, partimos da ideia de que o educador não é o único detentor do conhecimento, e reconhecendo que todos influenciam a dinâmica das atividades (bell hooks, 2017). Para que haja ampla participação das/dos estudantes durante as práticas, o ato de escutar, de ouvi-los, é fundamental. Desta forma, praticamos o reconhecimento do “outro”, que, de acordo com bell hooks (2017), proporciona a visibilidade das diferentes humanidades, em um panorama de resistência e permanência dos sujeitos subalternizados, subjugados e desumanizados. Acreditamos que o rompimento da dicotomia educador/educando proporciona aos estudantes maior autonomia e responsabilidade sobre sua educação, assim, ambos decidem o quê e como serão tratados os assuntos durante a aula. Refletindo sobre as possibilidades metodológicas mais eficazes para captar as percepções das/dos estudantes sobre gênero e sexualidade nas aulas de biologia, elegemos a oficina como a melhor candidata.

As oficinas são espaços de atuação conjunta de todos os sujeitos envolvidos para a elaboração de um produto, podendo ser um artefato material ou uma conjuntura de ideias. Para Ander-Egg (1991), a oficina denota um espaço “onde se trabalha para elaborar e transformar algo para ser utilizado” (p. 10). E é exatamente este sentido que buscamos adotar durante as

intervenções na escola. Educador e estudantes são igualmente sujeitos do processo de construção do saber. Para Freire (1996), é preciso que o estudante saiba que a professora continua o processo de aprendizagem e que elas/eles têm influência neste movimento de aprendizado com elas/eles.

Assim, escolhidas as oficinas como forma de atuação, o trabalho iniciou-se em março de 2019 e perdurou por todo este ano letivo, com a realização de encontros quinzenais na EMBH, englobando uma turma de 25 estudantes do Projeto Carioca II (Anos Finais do Ensino Fundamental). As turmas de Projeto Carioca II foram criadas para corrigir a defasagem idade-série, realocando estudantes em turmas de aceleração, na qual cursam duas séries em um ano. Dentre os diferentes fatores que contribuem para essa defasagem, a situação socioeconômica, a falta de recursos que proporcionem boa alimentação, moradia e a qualidade de vida, são determinantes no desenvolvimento da autonomia e na aprendizagem desses jovens.

As oficinas foram planejadas com o objetivo de fomentar o debate sobre gênero e sexualidade, estimulando a autonomia sobre o corpo e reflexões sobre saúde pessoal e coletiva. Durante o tempo que agimos na escola, houveram outras oficinas sobre outros temas, como alimentação, memórias, ancestralidade e produção audiovisual. Entretanto, a temática raça emergiu de forma latente em todas as discussões. Acreditamos que isso se deve a diversos fatores, como: ser escola da rede pública; a localização da escola numa periferia urbana; e, principalmente porque a maioria dos estudantes eram negras e negros.

Durante os encontros realizamos as seguintes oficinas : 1) roda de leitura do livro “Sejamos todas feministas”, seguido de debate e produção de um livro mural pelas/os estudantes; 2) diálogo sobre sexualidade e cuidados com o corpo, promovendo a troca de experiências e noções de manutenção da saúde sexual e bem-estar, resultando na confecção de um fanzine sobre as principais Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’s) e cuidados preventivos.

Enxergamos as oficinas como uma oportunidade para um fazer coletivo e permanente que compartilha percepções, vivências e modos de fazer, estimulando a construção de leituras e narrativas diversas sobre ser e estar no mundo. Seguindo as ideias de bell hooks (2017), Paulo Freire (1996) e Ander-Egg (1991), elaboramos oficinas que poderiam promover a discussão sobre gênero e sexualidade, o tema raça emergiu por parte dos alunos de forma muito expressiva, sendo necessário incluí-lo como elemento dos estudos.

As oficinas desenvolvidas neste período procuraram estimular os estudantes a debater, expondo suas opiniões e sentimentos sobre os temas propostos. Por ser uma turma de Projeto Carioca II tivemos a vantagem de ter quatro horas disponíveis para atuar em conjunto com a professora da turma, que leciona todas as disciplinas, o que proporcionou liberdade para elaborar e executar as ações de forma calma, sem pular etapas, sendo uma grande aliada para o sucesso das mesmas.

O Projeto de Extensão executou, além das oficinas de gênero, sexualidade e autocuidado, oficinas sobre audiovisual e alimentação. As atividades escolhidas para esse relato

de experiência foram duas oficinas elaboradas com a intenção de discutir gênero e sexualidade: Oficina 1: leitura conjunta, em forma de roda, do livro “Sejamos todas feministas” da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, seguido de debate e produção de um jornal mural, produzido pelas/os estudantes; Oficina 2: Diálogo sobre sexualidade e cuidados com o corpo, promovendo a troca de experiências e noções de manutenção da saúde sexual e bem estar, resultando na confecção de um fanzine sobre as principais Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’s), e cuidados preventivos para evitar o contágio.

Os produtos comunicativos e os diários de campo compõem os materiais analisados neste trabalho que refletem as narrativas dos estudantes em relação aos temas debatidos e constituem a base para nossas reflexões neste texto.

Apesar de não termos realizado uma oficina falando especificamente de raça, o assunto era emergente em todas as atividades propostas, inclusive na escolha do livro e nas imagens utilizadas. Além disso, a equipe da universidade contava com a participação de duasicineiras negras, acreditamos que isso também facilitou a identificação dos estudantes com o tema, que eram, em sua maioria, meninas negras.

O jornal mural e os fanzines foram confeccionados com materiais trazidos pela equipe das oficinas, pela professora da turma e disponíveis na escola. Além de canetas, tesouras, cola, papéis coloridos, entre outros, foram disponibilizadas imagens e pequenos textos previamente impressos e selecionados pela equipe das oficinas. Esses materiais consistem em figuras, distribuídas nas duas oficinas, que remetem ao combate à violência contra mulher, empoderamento feminino, amor próprio, autocuidado. Foram disponibilizados ainda, textos sobre cinco diferentes IST’s, seus sintomas, profilaxia e formas de contágio, como também uma pequena explicação sobre sexualidade e cuidados com o corpo.

Em nosso primeiro contato com a turma, iniciamos a oficina 1 com a leitura em conjunto do livro “Sejamos todas feministas”. Optamos por desenvolver as atividades da oficina 1 em três ações divididas em dois encontros, sendo a leitura coletiva, conversa sobre o papel das mulheres e a elaboração do jornal mural. A oficina 2 foi realizada durante um dia de aula, com duração de aproximadamente quatro horas, divididas em três momentos: “Discutindo sobre as identidades sexuais”; “Responda sem vergonha” e “Lendo e interpretando sobre as infecções sexualmente transmissíveis”. Abaixo, detalhamos cada uma das oficinas.

3 As oficinas

Oficina 1

Com a turma ainda se acomodando em suas carteiras, cumprimentávamos a todos junto com a professora. Conforme foram percebendo a presença da nossa equipe de extensão, a turma questionou a professora da turma, quem éramos e por que estávamos ali, curiosos e agitados. Dada a oportunidade, apresentamos o projeto e a nós mesmas, falando que éramos da UFRJ, e que iríamos realizar atividades com elas/eles. Explicamos que a participação delas/deles era muito importante e que eram parte integrante do planejamento das atividades futuras. Organizaram as carteiras em círculo para a leitura, e pedimos para que lessem cada um, um

parágrafo. Apesar de terem se assustado com a ideia de ler "um livro todo", a maioria da turma leu e acompanhou a leitura, até mesmo um estudante que, inicialmente, havia se recusado a participar.. Tal estudante estava de olho na tela de seu celular até que o assunto do livro chamou sua atenção, e tentou "se achar" no texto.

Após a leitura atenta, perguntamos à turma suas considerações. O primeiro comentário foi de um estudante que disse se tratar de um livro comum "(...) *que você lê, mas não se interessa. É muito falado hoje em dia, mas não me interessa*". Em oposição, outra estudante se revelou feminista "*Eu sou feminista, tudinho*", depois de se identificar com as palavras da autora do livro. Durante a conversa, muita/os estudantes demonstraram tristeza, abandono e falta de perspectiva, quando perguntamos o que ela/es sentiam sobre o tema do livro. Acreditamos que recordaram das mulheres de suas famílias ao se identificarem com passagens do texto como:

"Perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocuparem com o que os meninos pensam delas" (Adichie, 2014, p.27).

"A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos" (Adichie, 2014, p.28).

"(...) as mulheres tendem a fazer mais tarefas de casa do que os homens (...)" (Adichie, 2014, p.37).

Podemos considerar o papel parental desempenhado exclusivamente pelas mães como uma questão importante para analisar a tristeza e abandono, muitas/os estudantes não tinham contato com o pai. A maioria delas/deles relatava que as mães trabalhavam fora e, ainda, eram responsáveis pelas tarefas domésticas.

No Brasil, 37,3% das famílias são chefiadas por mulheres, segundo os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entretanto, as mulheres ainda exercem papel subalterno no mercado de trabalho, visto que recebem menos do que os homens (IBGE, 2019). Quando relacionamos à raça, temos que, 63% das casas chefiadas por mulheres negras estão abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2019). Segundo Davis (2016), o trabalho para mulheres negras ocupa um espaço que reproduz o padrão do início da escravidão, assim, sempre trabalharam mais que as mulheres brancas. Esse arranjo se assemelha a uma bola de neve, onde as consequências da pobreza e sobrecarga causam ainda mais desigualdade. As responsáveis que possuem baixa renda possuem dificuldade em conseguir vagas em creches públicas (IBGE, 2019), podendo desempenhar até quatro jornadas de trabalho que incluem: o trabalho fora de casa, o doméstico, os cuidados com as crianças e outros adultos da família e os estudos.

Efetivamente, o livro fazia um chamado a modificar os papéis de gênero definidos socialmente. Alertava acerca da necessidade de falar sobre sentimentos, ideia geralmente vinculada às mulheres. Assim, percebemos que os/as estudantes procuraram colocar a mudança em pauta, em suas próprias práticas ao se abrirem sobre o assunto. Notamos também a necessidade de iniciar um trabalho abordando saúde mental na escola, pois os alunos demonstraram grande necessidade de acompanhamento psicológico. Isto ficou evidente após

várias declarações de percebiam que suas mães/ figuras femininas, e até elas mesmas, sofrem com as opressões de gênero.

Um estudante expressou grande tristeza ao descrever situações de sobrecarga de funções que sua mãe desempenha em casa. Enquanto o menino desabafava percebemos alguns estudantes rindo. Podemos atribuir a isso a notável atribuição de características racionais aos homens, e mais sentimentais e irracionais das mulheres dentro da lógica de gênero vigente. Reconhecendo o fato de que a maior parte da turma era composta por pessoas negras, devemos salientar a diferenciação e hierarquização entre homens negros e brancos e a construção de suas masculinidades. Em regiões periféricas, onde a maioria da população é negra, o conceito de masculinidade machista e abusiva é fortemente presente (GAIA et.al, 2020). Esse fenômeno social ocorre devido à socialização significativamente diferente entre homens negros e brancos. Sendo assim, deduzo que a masculinidade tóxica é mais cruel com meninos e homens negros por precisarem afirmar mais sua masculinidade do que meninos e homens brancos, por estarem mais distantes do ideal de masculinidade (DAVIS, 2016; FANON, 2008).

No processo de colonização, os europeus atribuíram características femininas aos homens colonizados, como a passividade sexual, usando o potencial estupro como violência psicológica para afirmar o domínio sobre os corpos de homens colonizados. Como já foi dito no capítulo do marco teórico deste trabalho, a generificação das pessoas colonizadas e escravizadas eram baseadas nas teorias raciais, logo o homem negro não era visto como homem. Pois o conceito colonial de homem é o ideal europeu, branco, burguês, cristão, heterossexual e racional (LUGONES, 2014), sendo necessário olhar para história do conceito gênero no contexto colonial.

Podemos considerar as seguintes variáveis para compreender o que ocorreu nas oficinas: escolarização deficiente; e a prática educacional realizada pela família, onde o papel parental comumente é desenhado a partir do modelo tradicional de divisão de gênero, com sobrecarga das mães trabalhadoras, perpetuando a iniquidade (CARVALHO, 2000).

Retornamos à escola em um outro dia para dar continuidade à oficina. Como abertura, retomamos a atividade anterior, perguntando do que se lembravam e se haviam pensado sobre o que foi conversado. Duas estudantes relataram terem conversado sobre o assunto com suas mães. A mãe de uma delas está lendo o livro, já a outra perguntou se a palestra não foi chata, comentou sobre a parte do livro em que Chimamanda conta sobre o guardador de carros não esperar que o carro pertencia a ela. A estudante comentou como é comum a sociedade assumir de antemão que mulheres não possuem bens materiais, como se fosse algo proibido ou que sempre precisassem de homens para conquistá-los. Um dos alunos falou que tudo bem se vestir como homem, mas *“tem que ser igual, direitos iguais, o livro critica essa diferença entre homens e mulheres”*. Em muitos momentos a autora do livro denuncia e reflete sobre uma prática sexista, e em seguida, apresenta soluções para reduzir aquele problema. Como nos trechos:

“(...) no ensino médio, quando um garoto e uma garota saem juntos, o único dinheiro de que dispõem é uma pequena mesada. Mesmo assim, espera-se que ele pague a conta, sempre, para provar sua masculinidade. (...) E se, em vez de ‘o menino tem que pagar’, a postura fosse ‘quem tem mais paga?’” (ADICHIE, 2014, p.29).

Neste segundo dia de atividade da oficina 1, começou por uma questão voltada aos estudantes: “Por que as mulheres parecem estar mais cansadas? Por que nunca relaxam?”. Com

o mesmo arranjo de cadeiras da aula passada “jogamos a pergunta no ar” e esperamos que se expressassem. As meninas logo se prontificaram a falar sobre o tempo que gastam com os afazeres domésticos enquanto seus irmãos ou pais não fazem nada em casa para “ajudar”. Elas explicaram como deixavam de fazer outras atividades interessantes como se divertir, descansar ou até mesmo estudar para realizar tarefas que poderiam ser facilmente divididas com os integrantes homens da família, além de demonstrarem indignação e algumas vezes revolta em suas falas. A partir disso conversamos como o cuidado com a casa, alimentação da família, entre outros afazeres tidos como “femininos” precisam ser de responsabilidade de todos, já que todos usufruem da casa e participam da estrutura familiar daquele lar. Uma das alunas que relatou passar bastante tempo cuidando da casa, concordou veementemente conosco e disse “*Sou feminista, tudinho.*”

Durante a conversa os alunos levantaram diversos assuntos relacionados ao feminismo e desigualdade de gênero. Os meninos quiseram relatar uma situação que aconteceu quando faltaram à aula e foram para Madureira (bairro próximo à escola). Contaram que “*elas assediaram o tio para comprar salgado*” explicando que se fossem meninos tendo a mesma atitude seriam repreendidos. As meninas citadas riram da situação dizendo que se divertiram fazendo isso. A professora da turma convidou a turma a refletir sobre a situação, apontando que mulheres e meninas tirarem vantagem é tão errado quanto quando os meninos o fazem. Outraicineira explicou que essas circunstâncias acontecem devido à cultura do assédio, que está enraizada em nossas vidas como algo natural, e que precisamos sempre refletir sobre nossas atitudes.

Como culminância da oficina, realizamos a confecção de um jornal mural dentro da sala de aula, com materiais trazidos por nós e itens de papelaria fornecidos pela escola. As meninas foram as mais empenhadas em fazê-lo, escolhendo o que iriam colar, utilizando canetas de diferentes cores para ornamentar e destacar partes do texto. O material que levamos falava sobre diversos assuntos que derivam da iniquidade de gênero, como a violência doméstica, a dupla jornada de trabalho e a educação de mulheres.

A escolha das imagens e do livro não foram ao acaso visto a clientela da escola Brant Horta, localizada no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. A decisão de utilizar o livro de autoria de uma mulher negra evidencia nossa preocupação com o sentido de identificação das alunas e dos alunos como atores principais de suas vidas. A representatividade de ler uma mulher negra, africana, autora de diversos livros abre um horizonte de possibilidades para as crianças. Conforme nossos referenciais teóricos, gênero não pode ser analisado deslocado de raça, dessa forma, as impressões, considerações e falas das/dos estudantes sobre gênero e sexualidade são atravessadas por raça. Para Akotirene (2019), a interseccionalidade é uma ferramenta que permite entender nosso currículo e as práticas dentro de sala de aula como eurocentradas, brancocêntricas e cis-heterossexuais.

No âmbito escolar, a pedagogia tradicional emudece os escolares por promover uma educação bancária que preconiza o conteúdo formal e não leva em consideração suas práticas sociais e a pluriversalidade. Algumas práxis pedagógicas silenciam os estudantes apenas por receio de perder o “controle” da classe, já que o formato vigente da educação brasileira ainda reproduz o modelo eurocêntrico ocidental e cartesiano, baseado em hierarquias de poder.

Figura 1: Confeção do jornal mural sobre desigualdade de gênero.



Fonte: arquivo pessoal.

Oficina 2

Ao iniciar a aula, optamos por organizar as carteiras em roda, como feito na oficina 1. Entregamos papéis para que escrevessem as primeiras palavras que lembrassem ao pensarem em “sexualidade”. Depois, colamos os papéis no quadro para que todos pudessem ver. A partir daí começamos a problematizar, em tom de conversa, troca de ideias, como a sexualidade não está restrita ao campo biológico e se relaciona com o psicológico e com a organização da sociedade de forma geral. Separamos os papéis em por temas semelhantes como alocar os sobre orientação sexual/ papéis de gênero na categoria sexualidade, reunindo os sobre IST’s como a outra categoria autocuidado. Como professora de ciências e estudante de mestrado é curioso perceber como fiquei surpresa e constrangida com algumas perguntas/relatos, como os da estudante que compartilhou conosco seus sintomas clínicos. Apesar disso, nós como equipe, conseguimos responder todas as perguntas e discutir sobre elas, as/os estudantes ouviam atentos, mesmo não fazendo muitos comentários.

O material dado aos alunos na oficina 2 possuía imagens das feridas causadas pelas infecções sexualmente transmissíveis, semelhante às imagens encontradas nos livros didáticos. Apesar de levantar a discussão sobre autocuidado, apresentamos um caráter biologicista ao colocar as fotos dos sintomas das IST’s que, por vezes, pode se mostrar culpabilizante. Acreditamos que este pode ter sido um dos fatores para compreender a menor participação oral dos estudantes em relação à oficina 1 e confecção do jornal mural.

Entretanto, na escolha das imagens, tivemos o cuidado de evitar fotos de corpos negros infectados, pois entendemos que:

Discursos subalternizantes da história, cultura e estética africana e afro-brasileira em sala de aula, material didático com imagens estereotipadas de homens e mulheres negras, aliados à maior rigidez, desinteresse e insensibilidade do corpo administrativo ao lidar com esse menino, constituem-se como um “método” para o fracasso educacional desse grupo (SOUZA, 2017, s/p).

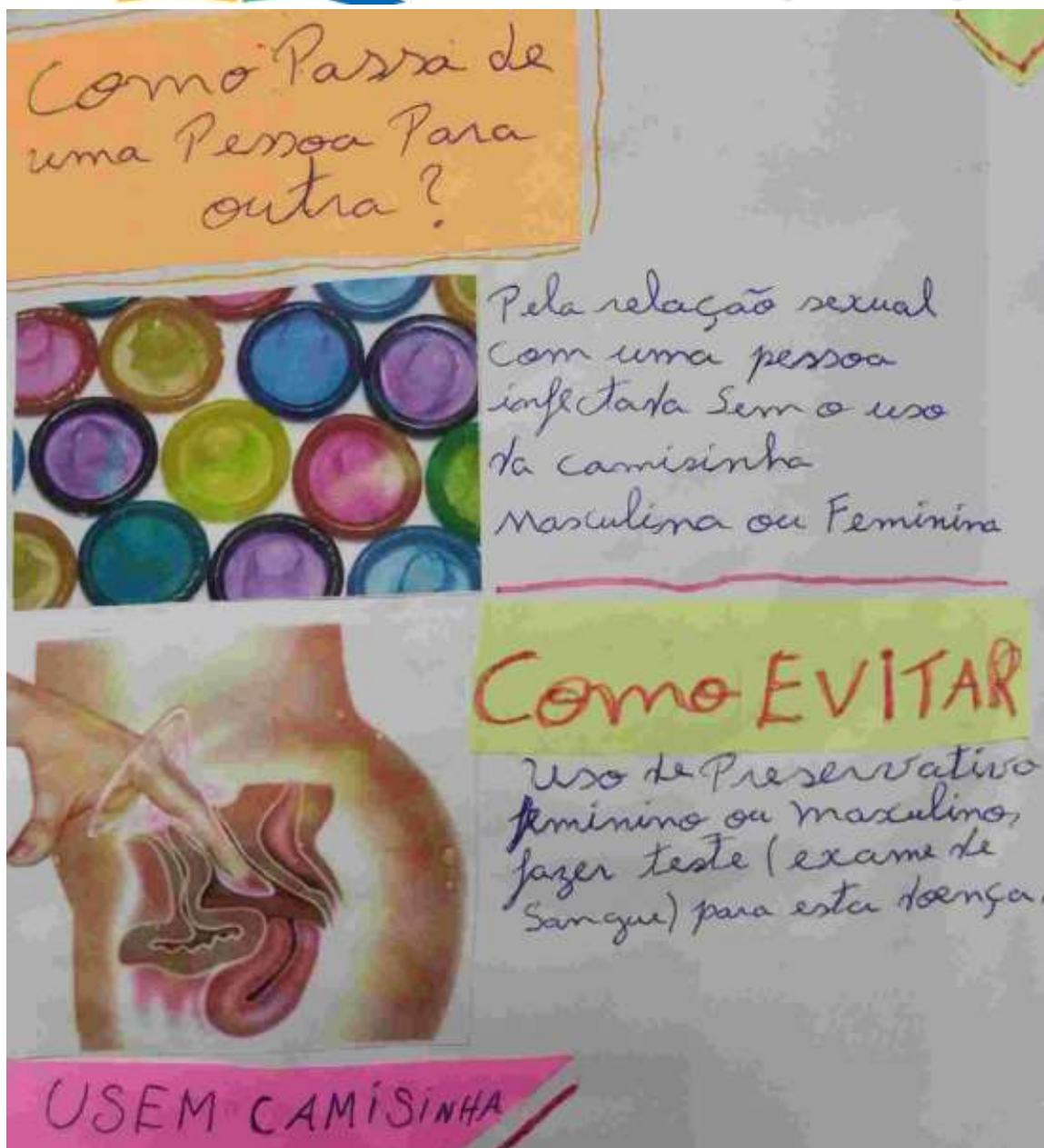
A parte do material que discutia o autocuidado e a sexualidade de forma mais subjetiva, convidava a refletir sobre viver livre de preconceitos e tabus através da informação e respeito a formas de viver diferente das nossas. O texto convidava a entender os sinais de uma IST, o que fazer caso apresentassem esse sinal, inclusive a identificação sobre se já estão tendo sexo. Essa parte do texto é importante para que elas/eles identifiquem um possível abuso ou para se atentarem aos cuidados ao relacionarem. O material continha informação sobre cinco IST's, com forma de contágio, diagnóstico, forma de prevenção e sintomas. As/os estudantes utilizaram esse material para confeccionar os fanzines, não só a parte com texto, assim como as imagens. A confecção dos fanzines foi um sucesso, as/os estudantes se empenharam no trabalho manual/artístico. Foi um momento em que juntaram-se em grupos, compartilhando materiais, enquanto a equipe das oficinas transitava pela sala de aula para auxiliar e fazer junto.

Figura 2: Imagens disponibilizadas na oficina 2.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3: Página da fanzine sobre gonorréia.



Fonte: arquivo pessoal.

Considerações finais

Neste relato de experiência, nos propusemos a refletir sobre as possibilidades que oficinas comunicativo-educativas geram para o debate de gênero, sexualidade e raça na educação básica. E ainda, apontar que as oficinas ampliaram o diálogo e participação na sala de aula, uma vez que estudantes que quase não se expressavam, tornaram-se ativos no processo. Acredita-se, portanto, que as dinâmicas acolheram os estudantes, em suas diversidades, através do exercício de uma escuta atenta e afetada (FRAVRET-SAADA, 2005). A maior parte dos/as jovens percebe a importância de dialogar e combater as violências de gênero e raça, relacionando o debate com suas vivências.

Ao propor atividades de produção artística, elas/eles são criativas e engajadas. Porém, quando solicitamos produções orais ou escritas, alguns reclamam que não gostam de ler e escrever. A desmotivação, segundo a professora da turma, é vista em todas as atividades, não sendo um problema específico das atividades de extensão.

No caso da expressão oral, outra hipótese é a de que os métodos utilizados nas oficinas não foram os mais adequados para tratar temas que incidem sobre a vida privada dos jovens. Outro aspecto que chamou a atenção é que ao realizar oficinas sobre outros temas, gênero também apareceu de forma consistente.

Compreender a/o estudante e o mundo onde ele se insere torna mais fácil o diálogo e a troca de saberes, gerando uma produção com personalidade e significado coletivo (FREIRE, 2002). Tudo isso nos coloca mais próximo de uma educação que combata ao conservadorismo e que busque uma equidade social.

A educação brasileira necessita da entrada de referências heterogêneas, que possam oferecer novos ângulos de análise e de produção de conhecimento para superar o epistemicídio cultural dos povos subalternizados.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. *Sejamos todas Feministas*. Companhia das Artes, 2014.
- ANDER-EGG, E. *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Del Río de La Plata, 1999.
- BANDEIRA, A.; VELOZO, E. *Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências*. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, Oct. 2019.
- CARNEIRO, S. *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*. Selo Negro 1ªed. 2011.
- CARVALHO, M. *Relações entre Família e Escola e suas Implicações de gênero*. Cadernos de Pesquisa, n° 110, p. 143-155, 2000.
- COELHO, L.; CAMPOS, L. *Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos*. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.
- CRENSHAW, K. *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. Stanford law review, 1241-1299, 1991.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016.
- FRANTZ, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAVRET-SAADA, Jeane. *Ser afetado*. Caderno de campo, 13, 2005.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7 ed., 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. 25 ed. 2002.
- GESSER, M., OLTRAMARI, L. C., & PANISSON, G. *Docência e concepções de sexualidade na Educação Básica*. Psicologia & Sociedade, 27(3), 558-568, 2015.
- GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e pesquisa, 29(1), 167-182, 2003.
- HOOKS, B. *Yearnings: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press., 1990.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas. *Informação Demográfica e Socioeconômica* n. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- KAPLÚN, G. *Una pedagogía de la comunicación*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.
- KRASILCHIK, M. *Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências*. São Paulo em Perspectiva, v. 14, p. 85-93, 2000.
- LEITE, A; RANNIERY, T. *Profanar a saúde: será (im)possível um olhar queer?* Revista Periódicus, 2ª edição, 2015.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

- LUGONES, M. *Rumo a um feminismo descolonial*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- LUGONES, M. *Colonidad y género*. Tabula Rasa (9), pp.73-101. Núcleo Interdisciplinar De Estudos De Gênero - Universidade Federal De Viçosa. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2013/2014, 2008.
- NASCIMENTO, A. *Entrevista com Abdias Nascimento*. Revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, jul./dez. 2009.
- OLIVEIRA, Dalia; DUARTE, Marisa; FOGAÇA, Azuete. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004.
- PINHO, Raquel.; BASTOS, Felipe. *Sentidos de sexualidade nos Anais dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES (2001-2015)*. Revista da SBEnBio, Maringá/PR, n.9, 2016.
- SOKÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade*. São Paulo: Odysseus, 2003.
- VERRANGIA, D.; SILVA, B. *Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010