

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

NATHANE ALVES CRUZ

**A BUSCA POR UM MUNDO ONDE CAIBAM TODOS OS OUTROS: GÊNERO,
DECOLONIALIDADE E MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTES**

OURO PRETO

2019

NATHANE ALVES CRUZ

**A BUSCA POR UM MUNDO ONDE CAIBAM TODOS OS OUTROS: GÊNERO,
DECOLONIALIDADE E MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Departamento de Artes Cênicas, do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da, Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Ms. Luana Tolentino

OURO PRETO

2019

Dedico estes escritos a todas as mulheres do campo, sobretudo às minhas avós, Luceni Adélia e Júlia Mariana e às minhas ancestrais. A luta segue sendo abaixo e à esquerda, rumo à terra e ao coração.

Agradecimentos

Gratidão é sobre voltar o olhar para o outro, reconhecer que os acontecimentos dignos de tal sentimento só se dão em relação. Minha trajetória enquanto artista-educadora não teria sido a mesma sem os preciosos encontros e atravessamentos que tive pelo caminho. Aprendi com o fazer teatral/artístico, bem como com os povos originários e povos do campo, que a coletividade é o princípio da busca pela justiça e pela liberdade.

O primeiro agradecimento, então, vem carregado de um apelo. Agradeço imensamente por ter ingressado na universidade pública em uma gestão governamental que parecia de fato investir na Educação, a entendendo como um espaço de inclusão das diferenças. A universidade, de fato, foi o espaço onde muito pude entender sobre as estruturas sociais e como o poder público poderia contribuir para este reparo através do conhecimento. Infelizmente, hoje, a Educação vem sofrendo constantes ataques e, por isso, clamo que nós, estudantes, principalmente das licenciaturas, sigamos lutando por uma Educação pública de qualidade e que possa ser para todas e todos, para que as nossas e os nossos alunas/os que desejam ocupar este espaço, possam fazê-lo.

Não poderia deixar de agradecer especialmente à minha família, às amigas e aos amigos, aos colegas de trabalho, à minha companheira, aos artistas e militantes dos movimentos sociais. As trocas entre nós muito me acrescentaram e me fizeram entender, aceitar e valorizar as diferenças. Hoje, tenho a certeza de que não ando só: fortaleço-me junto às minhas e aos meus!

Sumário

Primeiro Artigo – Educação multicultural no contexto do campo: vivências, avanços e desafios na Escola Família Agrícola Paulo Freire	7
1. Introdução e trajetória	9
2. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.....	14
3. Escola Família Agrícola Paulo Freire e a proposta de uma educação multicultural	18
4. Práticas pedagógicas	20
5. Desafios/dificuldades para adoção de uma Educação Multicultural	34
6. Conclusão.....	36
7. Referências.....	38
Segundo Artigo – As mulheres zapatistas diante do tempo: a arte decolonial como caminho para os estudos em Arte na Educação Básica	43
1. Introdução	44
2. Breve histórico do movimento zapatista.....	48
3. A arte das mulheres zapatistas caminha com a luta: rumo à terra e o coração	51
4. Educação e identidade latino-americana.....	61
5. Conclusão.....	66
6. Referências.....	68
Terceiro Artigo – Pensando a igualdade de gênero na Educação do Campo: práticas pedagógicas na Escola Família Agrícola Paulo Freire	73
1. Introdução	74
2. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.....	76
3. Gênero e sexualidade no campo	78
4. Práticas pedagógicas na Escola Família Agrícola Paulo Freire.....	83
5. Conclusão.....	90
6. Referências.....	93

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Aula de arte na EFAP.	20
Fotografia 2	Exu nas escolas – apresentação de trabalho sobre mitologia africana.	25
Fotografia 3	Cartaz “O funk somos nós”.	28
Fotografia 4	Apresentação “O funk somos nós” no III Festival de Teatro Comunitário de Mariana.	28
Fotografia 5	Produção de coxinha de jaca durante a aula de Agroindústria.	34
Fotografia 6	Mulheres zapatistas durante o II CompArte Por la Humanidad (2017). ..	51
Fotografia 7	Portaria do II CompArte por la Humanidad (2017).	52
Fotografia 8	Obra de arte coletiva criada por insurgentes e insurgentas do EZLN em cumprimento ao Consejo Indígena de Gobierno, para o CompArte 2017.	53
Fotografia 9	Pintura “Autonomia mundial x capitalismo neoliberal”.....	55
Fotografia 10	Música e dança “El maltrato y el derecho a las mujeres” I.	57
Fotografia 11	Música e dança “El maltrato y el derecho a las mujeres” II.....	58
Fotografia 12	Mulheres zapatistas recitando poesia durante o II CompArte por la Humanidad (2017).	60
Fotografia 13	Obras “Fuerza y resistencia de las mujeres” e “Casa de como mujeres que somos”.	60
Fotografia 14	Mulher zapatista durante o II CompArte por la Humanidad (2017).	67
Fotografia 15	Turma da EFAP no ato proposto pelo MAB no dia internacional da luta contra barragens, pelos rios, pela água, pela vida (14 de março de 2019).	79
Fotografia 16	Cartaz elaborado pelas/os estudantes da EFAP durante oficina sobre gênero.	84
Fotografia 17	Pensando a violência contra a mulher – cartaz elaborado pelas estudantes da EFAP, colado ao lado de um cartaz religioso.	86
Fotografia 18	Pensando a violência contra a mulher – cartaz elaborado pelas estudantes da EFAP.	92
Fotografia 19	Alunas/os da EFAP durante o curso de construção de alfaias, realizado na Escola Nacional de Energia Popular (ENEP/VIÇOSA).	92

Primeiro Artigo – Educação multicultural no contexto do campo: vivências, avanços e desafios na Escola Família Agrícola Paulo Freire

O apanhador de desperdícios

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus
silêncios.*

Manoel de Barros

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer o contexto da Escola Família Agrícola Paulo Freire, localizada na comunidade de Boa Cama, pertencente ao município de Acaiaca/MG, enquanto proposta pedagógica de educação do campo, isto é, a proposta multidisciplinar, a conexão com a realidade, a construção da autonomia (FREIRE, 1996) e a valorização dos saberes rurais através da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999). Entretanto, ainda que a escola já tenha avançado em relação aos padrões da escola dita tradicional, permanecem desafios que também serão ressaltados no texto, partindo de reflexões baseadas em minhas vivências enquanto educadora de Artes, História e Agroindústria na EFA Paulo Freire. A multiculturalidade (HOOKS, 2013) será explorada visando a necessidade de trazer a perspectiva das diferenças e injustiças sociais, de modo que os educandos sejam sujeitos ativos no processo de construção do pensamento crítico.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Multicultural; Autonomia; Pensamento Crítico; Escola Família Agrícola Paulo Freire.

1. Introdução e trajetória

Sinto que comecei a sentir a poesia da vida através de Manoel de Barros. O poeta organiza as palavras de tal maneira que, sensorialmente, me proporcionam uma viagem à infância, aos quintais de minha avó, aos saberes que carrego comigo desde que me entendo por gente. Hoje, escrevendo meu trabalho de conclusão de curso, emocionada, resgato o que fui em um passado que muito diz sobre o meu trabalho. Usarei da palavra para compor meus silêncios, meus silenciamentos, minhas inquietações, realizações, dúvidas, angústias e frustrações: os caminhos que escolhi na arte e na educação. O presente texto é sobre memória, é sobre a luta da Educação do Campo para despertar em nossos jovens a valorização da cultura campesina e o desejo de estar no campo. Sobre a luta por esses “seres e coisas desimportantes” (BARROS, 2013), por esse lugar muitas vezes considerado retrógrado e ultrapassado pelo capital e, logo, por nossos governantes e pela sociedade em si. A partir da perspectiva multicultural de educação (HOOKS, 2013), o presente artigo pretende refletir a respeito das práticas pedagógicas adotadas na Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFA Paulo Freire), localizada na comunidade de Boa Cama, em Acaiaca/MG. A construção da autonomia e a integralidade dos saberes (FREIRE, 1996) também serão discutidos enquanto conceitos essenciais à educação e aos movimentos ligados ao campo.

Nasci em uma cidadezinha localizada às margens do Rio Tejuco, Ituiutaba – termo tupi que significa “aldeia do lamaçal do rio”. Por lá cresci e vivi até os 17 anos. Na minha época, não há tantos anos atrás (década de 90), era comum brincar na rua, brincar com o outro, brincar com o corpo – os computadores, celulares e internet apenas começavam a ensaiar seu posterior desenvolvimento veloz e voraz. Ao estabelecer relações com outras crianças e comigo mesma através do brincar, me conectei, também, com a terra. Ainda que boa parte de minha família já morasse na cidade durante minha infância, eu ainda tinha meus avós paternos morando na roça. Sempre foi um programa de família nos reunir por lá, fazer pamonha com minhas tias, matar uma vaca ou um porco, pescar, andar a trator etc. Não me lembro de ter consciência do gosto por tudo o que eu podia fazer por ali, mas a memória às vezes me presenteia quando me vejo dando comida para as galinhas ou pulando nos poços de barro. Subir em árvores também me trazia sensações de liberdade, assim como andar a cavalo. Meu avô plantava soja e algodão... Eu não sabia o que era Agronegócio naquela época, mas hoje entendo que ele

se rendeu ao processo do progresso, o que o levou a mudar a produção da fazenda até desistir, pois perdeu muitas safras. Em contrapartida, da comida lembro, literalmente, com água na boca. Franguinho de molho, arroz com rapa, banana na comida, tudo plantado e criado ali e cozinhado pelas mulheres da minha família.

Essas lembranças são de antes dos meus 10 anos. Ainda que eu fosse praticamente todos os finais de semana para a roça, o meio em que eu estava inserida, o meio urbano, passou a ser mais chamativo. Queria entrar na internet, jogar videogame, ter um celular, ir em festinhas, comprar roupas. Não queria mais me sujar, comer carne com a mão, isso me parecia muito antigo enquanto eu buscava ser moderna, me atualizar, estar na moda. O campo não está na moda há algum tempo, a não ser as monoculturas, grandes propriedades de terras nas mãos de poucos fazendeiros, criações de gado e todas as outras atividades agrícolas que sustentam o Agronegócio. As memórias e a cultura do povo campesino, suas comidas, seus conhecimentos sobre a terra, épocas dos frutos, clima, técnicas de plantio estão sofrendo um constante processo de apagamento e desvalorização.

Bom, o fato é que eu não conseguia olhar para a minha família e para os meus ancestrais como olho agora. Acredito ser importante dizer que minha família vem das classes baixas, mas passou pelo processo burguês de ascensão social e hoje integra a classe média alta, pelo menos o pequeno círculo da família. Mesmo que eu tenha tido referenciais de pobreza, o que meu pai e minha mãe buscavam era muito contrário às nossas raízes, o que me proporcionou uma série de privilégios.

Um deles foi ter tido a oportunidade de estudar no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba, onde fiz o Ensino Médio integrado ao curso técnico de Agroindústria, foi um marco na minha história. Ali, entendi o que era política e como ela nos atravessa cotidianamente. Estava em contato, a partir de então, com pessoas de variadas classes, gêneros e sexualidades. Cursava Agroindústria, ou seja, estudava a indústria alimentícia e me dava conta, aos poucos, da atividade do Agronegócio na região e o seu poder. Além disso, comecei a pensar sobre o que comemos, de onde vem o nosso alimento e a me impactar com o que estava por trás. A Agroindústria contribuiu significativamente para o meu processo de construção do pensamento crítico, já que, ao questionar quem come, o que se come, estamos questionando quem planta, o que e como planta, a distribuição de terra e a distribuição de renda.

A arte também se fez presente nesta época e, junto com a Agroindústria, me apresentaram outras maneiras de ver o mundo. O Teatro do Oprimido foi fundamental para a construção da minha concepção de arte (e vida), se apresentando como um método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido e crava fundo suas raízes “na fértil terra da Ética e da Solidariedade, que são sua seiva e fator primeiro para a invenção de sociedades não opressivas”, propondo que “somos todos gente, somos humanos, artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura” (BOAL, 2009, p. 185). Isso, somado aos estudos de performance que tem como premissa “turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, consigo” (FABIÃO, 2008, p. 237), trouxe o entendimento da arte de resistência, que foi proporcionado pela maravilhosa artista educadora Michele Soares¹.

Nestas aulas de arte, passamos a refletir sobre o nosso cotidiano e começamos a nos entender como sujeitos pensantes, sujeitos de nossa própria história e como a arte era um meio de expressar as injustiças e vislumbrar outros mundos possíveis, em que os questionamentos são essenciais. Confesso que não gostava de Agroindústria e nunca pensei em seguir a área, ainda que eu já reconhecesse, naquele momento, os aprendizados que estava tendo com o curso. Segui no IF porque acreditava na potência de um Ensino Médio e Técnico valorizado a nível federal, gratuito, onde os professores são bem remunerados, têm incentivo para desenvolver a pesquisa e a extensão com alunos desse nível da educação e uma estrutura física impecável. Estudava Agroindústria, mas foquei na arte pelas oportunidades existentes naquele espaço, como a pesquisa e a extensão. Depois de muito encenar Brecht², Boal³, Companhia do Latão⁴, levando para a cena as questões dos trabalhadores, a exploração, o capitalismo voraz e a censura da arte na nossa história, resolvi fazer Licenciatura em Artes Cênicas.

As professoras e professores que tive no IF me fizeram querer estar nas salas de aula e querer participar do processo de transformação de jovens assim como eles participaram do meu. Até então, eu não sabia direito o que queria, pelo o que lutaria...

¹ Artista – docente de Teatro. Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Atualmente, é professora do quadro permanente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM. Tem experiência na área de Arte e História, com ênfase em Teatro e História Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Pedagogia das Artes Cênicas, Processos criativos na Escola, Teatro político socialmente engajado, Performance, Artista-docente, Educação Profissional e Tecnológica.

² Dramaturgo, poeta e encenador alemão.

³ Diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro. Criador do “Teatro do Oprimido”.

⁴ Grupo de teatro paulistano, interessado na reflexão crítica sobre a sociedade atual.

Quem eu era. Os três anos de Instituto Federal me transformaram por inteira, à luz das artes enquanto um caminho de autoconhecimento e expressão. As educadoras e educadores ali me proporcionaram o protagonismo juvenil, me possibilitaram o exercício de organizar pensamentos, falar em público, acreditar em mim. Até o Grêmio Estudantil fundamos. O diretor da escola era LGBT, as ideias feministas e *queers* permeavam as salas de aula. A diversidade bateu à minha porta e eu abri! Na verdade, todas essas portas foram abertas para mim através da Educação Pública. E eu entrei sem querer sair. Fui estudar para ser professora de Artes.

Ingressei na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em 2014. Durante seis anos me propus estar em diversos espaços que de fato me apresentassem a realidade social e que eu pudesse me inserir para explorar o que entendo enquanto transformação através das artes e da educação. A partir de investigações no grupo de teatro político do qual faço parte, Teatro do Tumulto, e de práticas de arte educação no Lar São Vicente de Paulo, na Pastoral da Criança e do Adolescente e no projeto de circo social Circo da Gente, fui ao encontro com a resistência de grupos marginalizados, podendo explorar o entendimento do funcionamento social e as maneiras como a arte, pautada na escuta, poderia servir para a expressão, para a busca e reconhecimento identitários e para o vislumbrar novas realidades. É importante lembrar que todas essas experiências foram parte de Projetos de Pesquisa e Extensão desenvolvidos na UFOP, cumprindo com as premissas desses dois pilares da universidade que, até então, se mantinham com os recursos do governo e agências de fomento. Deste modo, era possível contribuir não só para a formação integral dos universitários, de modo a conectá-los de fato com Ouro Preto.

Até então, eu não havia me envolvido com nenhuma atividade relacionada ao campo e à terra. Estive no México por um ano após ter ganhado uma bolsa concedida através do programa BRACOL/BRAMEX, para estudar dança na Universidad de Colima. Aproveitei a viagem para me propor vivências para além da universidade e quis muito conhecer o movimento Zapatista⁵, por ser um exemplo de luta, autonomia e resistência. Após conhecer os povos Zapatistas, que trazem em suas práticas os princípios gestão autônoma e democrática do território, a participação direta da população, a partilha da terra e da colheita, resultando na constante valorização dos povos originários e suas

⁵ O Movimento Zapatista é composto por povos indígenas e camponeses do sudeste do México. Em 1994, fizeram uma revolução armada e tomaram seus territórios onde atualmente vivem de maneira autônoma, tendo as artes e as ciências como seus principais instrumentos de luta.

culturas, voltei, em pensamento e sensações, imediatamente às minhas raízes, aos meus avós e toda a minha utopia de uma mulher militante pareceu ser possível. Retornei ao Brasil com a necessidade de fazer estágio. Curiosamente, encontrei um amigo que estava dando aula na Escola Família Agrícola Paulo Freire, um espaço que até o momento eu não conhecia, mas fiquei interessada porque através do movimento Zapatista também conheci a Educação do Campo. Aproveitei do privilégio de ter um carro, já que a escola fica localizada na zona rural, a mais ou menos 55 quilômetros de Ouro Preto, e resolvi fazer o estágio por lá. Nas vivências que tive na escola, recordava com frequência das memórias que relatei de minha infância na roça. A união, a coletividade, a terra, os animais e a religiosidade me lembravam com frequência de minha família e dos valores que carregamos. A teoria sobre Educação do Campo me dizia o contrário dos meus pensamentos de adolescente: é preciso manter os saberes do campo, é preciso valorizá-los! Parei para refletir como eu e minha família fomos tomados pelo pensamento/sentimento do progresso, bem como a maioria da sociedade.

Estando na EFA Paulo Freire, percebi que aquele era sim meu lugar. Após o período de estágio, fui chamada para ser professora não só de Artes, mas também de Agroindústria e História, que renderam as experiências que embasarão este texto. Neste percurso, após alguns anos conhecendo a multiculturalidade, as diversas causas sociais, raciais, de classe, de gênero, de sexualidade, tendo encontros comigo mesma e com a minha ancestralidade, minhas raízes, minha família, escolhi a Educação do Campo. Entendo que esse processo de escolha reflete o entendimento da minha trajetória, do reconhecimento dos meus privilégios somados às opressões que também me atingem. O povo da terra traz o princípio do que eu acredito que nos levaria a um mundo mais justo: a coletividade. E uma coletividade que reconhece as diferenças, que não as entende como antônimas à igualdade, mesmo sendo um lugar onde também existem conflitos e reprodução de preconceitos.

Buscarei, neste texto, enquanto professora e aluna (FREIRE, 2001), trazer as dificuldades encontradas neste contexto, mas, sobretudo a necessidade de seguir em frente no caminho das transformações sociais, culturais e educacionais. Acredito que outra educação é possível e outro mundo também: um mundo onde caibam todos os outros. “Por ser de lá, do sertão, lá do cerrado, lá do interior do mato”, cheguei até aqui e compartilho estes escritos carregados de memórias e sede por transformação, entendendo

que o “desejo de promover a equidade e a justiça” deve ser “constante em nossas vidas” (TOLENTINO, 2018, p. 111).

2. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

Para se pensar uma educação que tenha como premissa a justiça e a liberdade, ela deve ser pensada a partir do multiculturalismo (HOOKS, 2013), trazendo a diversidade para o centro da discussão, de modo a ser coerente com nossas também diversas realidades culturais e sociais. Nos últimos anos, foi possível notar um crescente movimento de sucateamento da escola pública, que pode ser conferido nas diversas medidas tomadas pelo governo e projetos de leis, ementas constitucionais elaboradas por lideranças políticas ligadas ao grande capital e aos setores conservadores da sociedade. Não é à toa que uma das frentes da reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017), por exemplo, é tirar a obrigatoriedade das disciplinas que tem como objetivo o estudo da sociedade e a construção do pensamento crítico, como História, Artes, Sociologia e Filosofia. No mesmo caminho está a Escola sem partido⁶, que me parece estar totalmente atrelada à reforma, já que prevê a “neutralidade” na transmissão do conhecimento. Os conhecimentos que continuarão imperando são, mais do que nunca, os conhecimentos que servem ao mercado e, logo, aos “vencedores” – tanto para formar mão de obra barata e de base, quanto para formar os grandes engenheiros, veterinários e cientistas que garantirão a economia do país, ressaltando, mais uma vez, o potencial classista da Educação e como o sistema, injustamente, seleciona os que ocuparão os melhores cargos, os que estudaram nas melhores escolas particulares, e os que seguirão servindo de base para sustentá-lo.

Desta forma, a escola também tem sido um lugar de exclusão (BOURDIEU, 2003), que não tem se apresentado como um caminho possível para diversos jovens da

⁶ Parece já ser de amplo conhecimento dos educadores brasileiros, assim como o devido debate, o Projeto de Lei nº 867/2015, do Deputado do PSDB /DF, Sr. Izalci Lucas, que “inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], o Programa Escola sem Partido”. Visando toda a educação nacional, a tramitação desse projeto não exclui outros de mesmo teor em estados e municípios, volta aos respectivos sistemas de ensino, a exemplo de Alagoas, onde um projeto local já foi aprovado. O modelo de projeto de lei, inclusive, é fornecido pelo blog do movimento (<http://www.escolasempartido.org/>) assim como o “modelo de notificação extrajudicial” ao professor, além de orientações nesse sentido, tais como “flagrando o doutrinador” e “planeje sua denúncia”. [...] O projeto se apresenta como uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses. [...]. Sendo assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência. (RAMOS, 2017, p. 75 e 85; FRIGOTTO, 2017).

cidade e do campo. Sendo que o campo, em uma situação ainda mais marginal, é considerado um lugar retrógrado e o pensamento dominante é o de ir em direção às cidades e escolher não conhecer e não manter os saberes e a cultura deste lugar.

A Educação do Campo (ARROYO, 2004; CALDART, 2004; PALUDO, 2001), pensada a partir dos princípios da Educação Popular, consiste em um processo contra-hegemônico que valoriza a vida e, logo, os contextos dos sujeitos como o grande espaço do saber, tendo a cultura como um dos seus principais focos, já que todo sujeito possui uma cultura e saberes que já são intrínsecos ao seu espaço de vivência.

O que tivemos entre os anos de 1930 a 1980 eram escolas rurais (CALAZANS, 1993), que são escolas localizadas na zona rural e que possuem um currículo bem semelhante ao currículo das escolas nas cidades. Ao pensar a educação tradicional, instituída no século XVIII com o processo de industrialização para atender às demandas da burguesia, nota-se como a escola tem servido como espaço de reprodução dos valores das classes dominantes. Perpassado três séculos, o modelo hegemônico de educação ainda carrega uma forte herança desse modelo e, portanto, não reconhece os saberes que os educandos já possuem, tampouco sua cultura e seu meio. No campo, não é e nunca foi diferente.

Na contramão desta proposta, criou-se, então, a concepção de Educação do Campo no Brasil. Durante a década de 1970, em meio à Ditadura Militar, grupos de camponeses começaram a pensar em uma Reforma Agrária em nosso país, visto que a distribuição de terras é desigual e a maioria pertence aos ricos fazendeiros e herdeiros, enquanto o povo camponês/indígena/quilombola tem suas terras tomadas e desapropriadas. Sob a inspiração do lema “terra e liberdade”, foi criado o Movimento Sem Terra (MST), em 1984, em que camponeses se juntaram na luta pelo campo – pelos seus saberes, pela sua cultura, pelos seus lugares, pelos seus ancestrais. Tendo, então, como objetivo alcançar a consciência de classe do trabalhador do campo para ir em busca dos seus direitos. Entendeu-se que a educação, sendo “um ato político de construção cultural das nossas juventudes” (MENEZES NETO, 2016, p. 156) teria papel fundamental no Movimento, posto que é também a educação que possibilita às/aos “educadores-educandos e educandos-educadores mediatizados pelo mundo exercer sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica” (FREIRE, 2001, p. 132). Desta maneira, seria possível propor a construção da identidade destes sujeitos, incitando, assim, o gosto por seu lugar de origem e o despertar para a luta.

A perspectiva Freiriana, principalmente com os movimentos de Educação Popular, também esteve presente em toda a construção conceitual e prática da Educação do Campo, trazendo a autonomia e a construção de sujeitos de suas próprias histórias para o centro da discussão, o que já encaminharia todo um povo rumo à luta de classes, em busca de direitos e outros mundos possíveis dentro de um contexto marcado por desigualdades e injustiças.

A Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999) também foi fundamental nesta construção do Movimento Nacional por uma Educação do Campo. O próprio nome diz respeito ao que essa proposta traz de mais inovador, que é a alternância entre o tempo que se passa na escola e o tempo que se passa em casa, mas entendendo um como a continuidade do outro. Os ciclos da natureza, passam a influenciar e determinar o calendário da escola, que passou a ser um lugar que se conecta diretamente com a vida de cada sujeito que ali está. A Pedagogia da Alternância propõe, então, a valorização de situações e experiências cotidianas das/dos estudantes e de seus familiares, incentivando a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no campo e a valorização da cultura, modo de vida e saberes próprios a esse lugar. “A finalidade maior é contribuir para o desenvolvimento socioambiental das comunidades rurais onde atuam e evitar o êxodo dos jovens para a cidade” (CERQUEIRA; SANTOS, 2013 p. 1).

Ainda que este conceito de educação tenha começado a ser constituído na prática desde meados dos anos 1980, foi reconhecido oficialmente somente em 1997, quando aconteceu, na Universidade de Brasília, o 1º ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que lançou o desafio, também para o Estado, de

pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho, entre outros aspectos. (SANTOS, 2017, p. 215).

Dentro das diretrizes da LDB/96, já era possível notar um avanço para a Educação do Campo. Ficou estabelecido que os currículos das variadas escolas devem ter como se apoiar no Currículo da Base Nacional Comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Além disso, no artigo de nº 28, são apresentados princípios norteadores para a população campesina:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Apesar de a LDB 9394/96 ter apresentado tais avanços, foi apenas em 2010, através do decreto nº 7352, que a política da Educação do Campo passou a ser ampliada, dispondo sobre o PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária. O decreto pretendeu situar a Educação do Campo com ainda mais especificidades, como se pode notar no artigo nº 2 deste documento:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

No entanto, os avanços referentes a estes marcos legais não garantiram a efetivação de tais propostas. Muitas escolas localizadas na zona rural até possuem currículo de Educação do Campo, mas, na prática, seguem reproduzindo o currículo da escola tradicional, justo pela dificuldade de planejamento e execução: faltam às escolas referências de como fazer. Assim, o processo da construção da Educação do Campo pode ser mesmo compreendido como uma luta (CALDART, 2004).

De todo modo, existem muitas escolas com experiências extremamente positivas, que têm buscado, através do princípio da ação-reflexão-ação⁷, se aproximar da realidade de jovens do campo. A Escola Família Agrícola se apresenta como um espaço

⁷ “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001, p. 42-43).

fértil de experiências em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, trazendo reflexões acerca da efetividade entre teoria e prática, desafios e avanços obtidos no processo educativo íntegro. Pensando a partir das ideias de hooks sobre educação multicultural, será possível traçar um paralelo entre a proposta ideológica das EFA's e as práticas propostas por mim baseadas no conceito da educação multicultural (HOOKS, 2013)?

3. Escola Família Agrícola Paulo Freire e a proposta de uma educação multicultural

O primeiro passo para se pensar uma educação compromissada com a justiça e com os direitos humanos é reconhecer a emergência do multiculturalismo e da pluralidade, para assim ser uma educação coerente com as diversas realidades sociais, culturas e etnias espalhadas por este nosso imenso Brasil. Para entender os caminhos e as lacunas existentes entre a teoria e a prática, é importante entender o contexto das EFA's, as especificidades regionais da EFA Paulo Freire e algumas experiências e ações que nos levarão a refletir sobre os desafios e concretizações.

Introdutoriamente, é importante ressaltar que as Escolas Familiares Agrícolas são parte de um sistema educacional francês que chegou ao Brasil em 1969, no Espírito Santo com o intuito de propor uma educação mais contextualizada com o campo, de modo que as alunas e alunos não necessitem sair de seus lugares para ter formação educacional. Neste caminho, desde 2003, tem funcionado a EFA Paulo Freire. Atualmente a escola conta com 24 alunos divididos em três turmas: 1^o, 2^o e 3^o ano do Ensino Médio, que tem sofrido um processo de evasão devido às dificuldades associadas à permanência dos estudantes. Seguindo os princípios da Pedagogia da Alternância, as educandas e os educandos ficam duas semanas na escola e as outras duas semanas em casa. Durante as duas semanas que as/os estudantes passam na escola, estão conectados não só com matérias do ensino regular, mas com uma formação técnica em Agricultura e com os afazeres de casa que, neste momento, é a escola: limpam, organizam, cuidam da horta, do viveiro, dos animais... Estão constantemente construindo a autonomia e a integralidade dos conhecimentos.

A partir do entendimento da liberdade de fazer da sala de aula um espaço

[...] onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidade, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (HOOKS, 2013, p. 273).

E, na verdade, a sala de aula, neste lugar está para além do espaço físico. É a escola, a própria casa das/dos educandas/os. Penso que as áreas pelas quais fiquei responsável são de extrema importância para o processo da autonomia. Através da História⁸ e das Artes, sobretudo, é possível criar caminhos para a identificação, para o conhecimento de sua própria história e de seu próprio povo, tão importante para que haja o reconhecimento e o devido respeito às nossas raízes e que seja possível uma transformação. A Agroindústria Familiar também trata de questões de memória a partir do alimento, além de trazer uma das principais reflexões incitadas pelo capitalismo, acerca da nossa alimentação: o que comemos? De onde vem o que comemos? O que comemos é saudável? E ir de encontro com a cultura e, logo, com as práticas que sustentam o nosso Brasil, por incrível que pareça, a agricultura familiar.

Nas próximas páginas, apresentarei algumas propostas pedagógicas experimentadas nessa busca por uma educação crítica e transformadora, que visaram manter a premissa de emancipação do sujeito alimentada pela escola.

⁸ Como licencianda em Artes Cênicas, cheguei EFA Paulo Freire em um momento de contenção de recursos para que fosse possível manter a escola, o que me levou a aceitar ministrar as aulas de História mesmo com a ausência de formação na área.

Fotografia 1 Aula de arte na EFAP.



Fonte: arquivo pessoal.

4. Práticas pedagógicas

É possível afirmar que Arte e História se conectam pelo fato do objeto de estudo de cada uma dessas áreas ser a própria vida. A História, por essência, tem como finalidade a perpetuação de momentos passados e considerados importantes aos olhos de quem a escreve. A historiografia, então, perpassa todas as áreas do conhecimento e do saber, sendo manifestada de diversas formas, desde as mais tradicionais até mesmo através do corpo e a própria arte. Pode-se dizer que a arte traduz reflexões, inquietações e críticas de nosso tempo: as temáticas, as formas, os locais e quem são os artistas. E não há como negar que as questões históricas – governos, relações de poder, classe, gênero, raça – influenciam diretamente nessa produção artística. A História sempre é contada a partir de um ponto de vista, geralmente, como nos lembra Benjamin (1987), pela ótica dos vencedores, dos poderosos. A Arte, sendo parte da história, segue a mesma lógica. Sendo assim, quando pensamos nos conteúdos que são escolhidos (não apenas nessas disciplinas), percebemos que há uma escolha político-ideológica que reproduz a lógica

das opressões, invisibilizando conhecimentos essenciais a jovens de diferentes etnias e culturas.

Na Educação Básica, bem como nas Universidades, o que predomina ainda é a visão eurocêntrica. Pensando nessa condição da escrita da História, que além de ser contada por vencedores/colonizadores, sempre é contada através da escrita, documentos e objetos oficiais, e que a Arte tem sido apresentada, também, a partir desta ótica, pretendo trazer experiências que se furtaram da ideia hegemônica do conhecimento escolar, propondo o caminho decolonial, o caminho da coexistência, fugindo à lógica da reprodução automática dos saberes. A Educação do Campo, espaço em que se deram as experiências a serem relatadas, já é a própria representação deste caminho, voltando nosso olhar para onde geralmente não olhamos. A premissa de rememorar nossos antepassados e trazer nossas raízes para o centro dessa história a ser construída (sim, a história é construída cotidianamente) é o que pode nos levar à compreensão das duras injustiças e lutas não reconhecidas, e como nos colocamos diante de tal epistemicídio (CARNEIRO, 2005) institucional e social. Trata-se de nos reconhecermos enquanto um povo colonizado e entender que a revolta – através da educação, neste caso – é o único caminho para este que “foi arrancado de seu passado e bloqueado em seu futuro, suas tradições agonizam e ele perde a esperança de adquirir uma nova cultura” (MEMMI, 2007, p. 169), fugindo ao desconhecimento do fato colonial ou a cegueira interessada que nos faz ignorar a grande exigência de mudança existente em nós (MEMMI, 2007, p. 161).

Partindo do que foi colocado no parágrafo anterior, a proposta das aulas de história e artes foi elaborar conexões com a ideologia da escola: autonomia, formação do sujeito, reconhecimento identitário e pensamento crítico, desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se, na práxis, com sua transformação (FREIRE, 1996, p. 23). Coube a mim, então, fazer uma análise de quem eram aquelas pessoas ali presentes – gênero, classe, raça e cor, e como poderíamos aprender juntos sobre assuntos com os quais nos identificássemos, levando em consideração o cenário político e o que tem sido proposto pelas autoridades responsáveis pela educação em nosso país.

Desde que cheguei na EFA Paulo Freire, vislumbrei como o novo sistema de educação que me foi apresentado parecia ser a força motriz para as práticas realizadas ali. Tive total autonomia de escolher o que eu exploraria junto àquelas/es estudantes. Nos tempos de estágio, movida pelo desejo de revolução pedida pelos tempos de golpes, realizei uma prática junto aos estudantes do 3º ano em que construímos manifestos para

uma revolução⁹. Os escritos que foram entoados em experimentações cênicas, traziam frases como:

O que acaba com a mente do ser humano é o poder, o dinheiro. Poderia ter uma revolução na política ou preparar os jovens para ser os revolucionários. (Marcello Henrique, 19 anos).

Já chega de pessoas que só pensam nelas mesmas. Pessoas corruptas. (Gabriel Sana, 22 anos).

Para ocorrer uma mudança revolucionária no mundo, é preciso a união de todos os países com menos guerra e mais amor e carinho e união e também as moedas terem o mesmo valor. (Marcos Vinícius, 17 anos).

Chega de tanta ignorância, enquanto uns lutam pelos direitos outros fazem totalmente ao contrário, tornando-se cada vez mais vítimas do capitalismo e do consumismo desenfreado. O povo tem que acordar e revolucionar a História e a vida do país. (Saory, 17 anos).

A revolução é um ato constante em diversos processos pensado em criar um ser pensante para assumir o espaço da forma correta; desempenhado seu papel e não pensando em si só, mas também na sociedade. Pois isso a revolução deve ser educacional pensando no futuro e no investimento no novo. (Júlio César, 17 anos).

O caminho para a revolução seria que o povo se una para melhorar mais a democracia do país. Todos na rua lutando pelos seus direitos através de pequenos gestos com manifestações que faça muita diferença em nosso país em busca de uma nova transformação constante. (Daiane, 18 anos).

O desejo dessas meninas e meninos, que são os mesmos dos meus, me indicaram todas as temáticas que eu viria a trabalhar como parte do corpo docente da escola. Para combater as injustiças retratadas nestes relatos, precisamos saber porque fomos injustiçados ao longo da História e quais são os efeitos epistêmicos e sociais da colonização.

Mais de 90% das/dos alunas/os da EFA Paulo Freire são negras/os, quase todas/os camponeses e de classe baixa. Essas informações foram essenciais para direcionar as temáticas que compartilharíamos em sala e aula. Fala-se muito em povos, nossos povos... E, então, surge a questão: quais povos são esses? Vem à tona, então, os povos negros, quilombolas, indígenas, camponeses. Curiosamente, povos que, quando aparecem na História e nos saberes propostos pela escola, são estigmatizados e

⁹ “Manifestos para uma revolução” é uma oficina de performance proposta pela artista e professora do departamento de Artes Cênicas, Nina Caetano, que, através de deslocamentos com o corpo e a interação com o outro, incita os participantes a criarem manifestos pessoais sobre o que seria uma revolução para si.

diminuídos, escondendo histórias e saberes de extrema importância para a história da humanidade.

Entendi que a negritude era um tema necessário naquele meio, e não só por uma escuta minha, mas por a própria escola já se envolver com o movimento negro e viver as contradições dentro deste espaço. Reconhecendo esse “*apartheid* social e econômico que separa brancos e negros, ricos e pobres” (HOOKS, 2013, p. 41), não tive dúvida sobre as temáticas que proporia naquele espaço. Na primeira semana de aula, várias/os alunas/os, ao saber que eu ministraria as aulas de história, vieram me pedir para dar conteúdos que fossem mais interessantes que Grécia Antiga ou Roma, relatando, na mesma conversa, que elas/es geralmente não estudavam a história de seu povo. Sendo assim, logo me apoiei na lei nº 10.639/03, que nos traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, lei que não tem sido cumprida nos currículos escolares e tampouco são discutidas as sérias situações de racismo nos contextos educacionais e social. Inclusive dentro da EFA Paulo Freire houve casos de racismos que levaram à exclusão de algumas alunas, que saíram da escola motivadas pela opressão. É importante lembrar que a lei tampouco é de conhecimento de muitas/os professoras/es e alunas/os.

Ao pensar em estudar a História da África, que nos levaria a discutir sobre o nosso contexto, apoiei-me no livro de Kabengele Munanga, “Origens africanas no Brasil Contemporâneo” (2009). A ideia era investigar sobre os nossos ancestrais e não mais reduzir a África à aspectos negativos, como fome, miséria, selva, guerra, aids, calamidades naturais, descobrindo um universo plural de um continente que contém 56 países com as mais diversas culturas, saberes, línguas e formas de organização. As informações com as quais estávamos adentrando, trouxe calor às aulas de história do terceiro ano, as/os alunas/os se envolviam e questionavam, se viam no que estava sendo estudado. Os aspectos da africanidade, que, segundo Munanga, é “esse rosto cultural único que a África oferece ao mundo” (MUNANGA, 2009, p. 37), fez-se espelho para aqueles jovens que, ao compreender que a força vital de seu povo se baseia em construções que vão muito além da condição de escravo que sempre é dada ao povo negro, passam a ter um outro olhar sobre seu próprio ser e seus iguais.

Após entender, também, a questão do tráfico negreiro, e desmitificar a ideia de justificação da escravidão, pautada na vontade dos europeus de “se libertar do complexo de culpa ao transferir a responsabilidade aos reis e príncipes africanos envolvidos no comércio e no tráfico negreiro” (MUNANGA, 2009, p. 80) e na “escravidão” existente

na África tradicional, que, na verdade, “se aplicaria a categorias distintas que nada ou pouco têm a ver com o conceito de escravo” (MUNANGA, 2009, p. 88). O que foi assimilado enquanto escravidão na África é o que se entendia como “relação de sujeição leiga ou religiosa, com um parente mais velho, um soberano, um protetor, um líder”. De toda forma, estas questões apenas trazem dificuldades frente a um fato que não deveria nem ser questionado: “o sistema escravista e o tráfico que o alimentava, o qual hoje é considerado uma das maiores tragédias da humanidade”, sendo necessárias efetivas práticas, “indenização e políticas compensatórias em benefício dos legados de escravidão, que hoje constituem cerca de 45% da população brasileira” (MUNANGA, 2009, p. 90).

Surge, assim, um ímpeto de recuperar esta história para que se possa reconstruir os dias de hoje e as percepções de liberdade. Estudamos formas de governo, os impérios, as riquezas, as fabulosas técnicas de extração do ouro as quais os africanos dominavam (como os africanos de Moçambique, que conheciam as técnicas de pedra-sabão e vieram para Ouro Preto), a relação ritualística com a morte, a magia, a primazia do coletivo sobre o individual, a supervalorização do casamento enquanto os solteiros são vistos como aberrações, as danças, as religiões as relações de poder, as línguas e imergimos na nossa própria História.

Sendo assim, chegamos à história dos africanos no Brasil e o que interessava era pensar como este povo conseguiu viver sua cultura em nossas terras mesmo na condição de escravo, de vassalo, de quem serve e não tem direito de ser quem se é. As táticas de resistência, os quilombos como centro de preservação do modo de vida africano, foram trazidas para as nossas discussões, até mesmo para entender como se dá o reconhecimento, demarcação e titulação dessas terras atualmente, que é uma pauta do movimento negro e quilombola. As alunas Mônica Silva e Maria José, quilombolas (de Santo Antônio dos Quilombolas/MG), se aprofundaram em um trabalho sobre essa luta e retornaram dizendo que não tinham essas informações enquanto quilombolas e comentaram que Santo Antônio dos Quilombolas passa por um processo intenso de evangelização que distancia totalmente os moradores de sua ancestralidade.

Os movimentos e a dança também estiveram presentes na sala de aula: apresentação de maculelê, dança a qual a EFA Paulo Freire já insere em seu quadro de atividades semanais, há um professor de capoeira e maculelê. Também teve aluno falando de Exu, Iemanjá, Oxum, Oxóssi.... Conhecendo a mitologia africana, percebendo toda sua

riqueza e imaginário repleto de conexões com a natureza e gerando debates sobre o desconhecimento e preconceitos acerca das religiões dessa matriz.

Fotografia 2 Exu nas escolas – apresentação de trabalho sobre mitologia africana.



Fonte: arquivo pessoal.

Em contrapartida, descobrimos as raízes negras do congado, com o qual a escola está mais familiarizada, ainda que por um viés mais católico. As palavras que permeiam o nosso cotidiano e que tem suas origens africanas também foram reconhecidas: bunda, quitanda, caçula, marimbondo, quiabo, jiló, cachimbo e diversas outras. Novos heróis surgiram na vida daquelas/es estudantes, Zumbi, Dandara, Ganga Zumba foram exaltados. Foi possível imergir neste universo com bastante envolvimento porque de fato existia uma conexão com cada uma/o das/os educandas/os, sendo que, em um dado momento, houve um trabalho que era escrever uma carta falando para alguém sobre a importância de estudarmos a História e Cultura africana, trazendo relatos como o de Elisângela: “através desse estudo foi possível aprender mais sobre nossa cor”, que se traduz, também, na experiência vivida por essas/es jovens, em sua maioria da pele negra. O racismo, sem dúvida, foi assunto de praticamente todas as aulas, em que entendemos a repressão e os estigmas do povo negro e, ao conhecer sua cultura para muito além do que nos dizem os livros e documentos oficiais, o sentimento identitário toma força e a sementinha do pensamento crítico foi semeada.

Sabemos que foram inúmeras as heranças culturais deixadas pelo povo africano em nosso território, ainda que se desconheça boa parte delas. Como se pretendia trabalhar

a partir do contexto das/dos educandas/os, não tive como ignorar o funk. O funk, atualmente, é um ritmo que, ainda que tenha sido absorvido pela indústria cultural, segue sendo uma arte que tem suas origens na resistência negra. Aliado ao movimento *Black Power* e as ideologias sessentistas que visavam a liberdade, foi uma manifestação artística que trazia o modo de vida negro, sua expressividade e sua identidade: roupas, cabelo, corporalidade, tendo uma forte ligação com o sexo:

“A origem do termo está fortemente associada ao sexo: tratava-se de uma gíria dos negros americanos para designar o odor do corpo durante as relações sexuais” (MEDEIROS, 2006, p. 13). Foi por volta de 1968 que a gíria “funky” perdeu seu significado pejorativo e passou a remeter seu sentido a algo como orgulho negro. Assim, conforme apresenta Hermano Vianna, “tudo pode ser funky”: uma roupa, um bairro da cidade, o jeito de andar e uma forma de tocar música que ficou conhecida como funk (VIANNA, 1988, p. 20). (VIANA, 2010, p. 3).

No Brasil, ainda que tenha chegado através de pessoas abastadas e tendo tido sua origem na zona sul do Rio de Janeiro, logo ganha as comunidades que vão incorporando seu cotidiano (VIANA, 2010) e usando a arte como um instrumento historiográfico. No começo dos anos 2000, a febre de MC’s entoavam os mais diversos gritos, como o Rap da Felicidade, de Dj Malboro e Cidinho e Doca, já trazendo as realidades das periferias, onde o funk havia se popularizado:

Minha cara autoridade, já não sei o que fazer/ Com tanta violência eu sinto medo de viver/ Pois moro na favela e sou muito desrespeitado/ A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado/ Eu faço uma oração para uma santa protetora/ Mas sou interrompido a tiros de metralhadora/ Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela/ O pobre é humilhado, esculachado na favela/ Já não aguento mais essa onda de violência/ Só peço autoridade um pouco mais de competência. (RAP DA FELICIDADE, 1994).

Hoje, o funk é marginalizado e, ao mesmo tempo, apropriado pela indústria cultural, trazendo ambiguidades. Ainda que traga a sexualidade de uma forma muito explícita e machista, não deixa de retratar o que essas/es jovens têm feito e no que elas/eles têm tido a oportunidade de focar por ausência de oportunidades, além de todo o moralismo social. De toda forma, não há como negar que ainda é um meio de comunicar o que o centro de uma cidade não entende e não sabe sobre as favelas, comunidades, margens. É preciso dar voz à história do funk, que precisa ser conhecida para que se comece a dissolver os estigmas, sobretudo em uma escola que busca conectar com a realidade. E o funk é uma realidade na vida das/dos jovens da EFA Paulo Freire.

Sem sombra de dúvidas, o funk é o ritmo mais escutado por minhas/meus alunas/os, ainda que membros da equipe pedagógica não estejam abertos para esse estilo musical. É importante ressaltar que a cultura popular está muito presente na EFA Paulo Freire, mas a maioria do grupo de alunas/os não tem o desejo de se envolver, porque parece meio distante delas/deles em alguma medida, sobretudo porque o que elas/eles gostam de fato, também não é valorizado, não há uma escuta para com estas/estes alunas/os.

A partir dessas reflexões, me propus a fazer a cena da matéria Fundamentos de Direção, a qual eu estava cursando na licenciatura em Artes Cênicas, com algumas/os alunas/os. O nosso experimento buscou questionar a marginalização do funk e apresentá-lo como essa arte de resistência negra. O blues é, então, trazido como o primeiro momento em que a arte e a criatividade do povo negro foram observadas, dando origem, posteriormente, a diversos outros gêneros musicais e danças que se espalharam pelo mundo e se transformaram, como é o caso do funk, que nasce nos Estados Unidos e hoje é um dos ritmos mais ouvidos pelos jovens e adolescentes no Brasil.

Sendo assim, pretendeu-se provocar reflexões acerca do racismo ainda tão presente em nossa sociedade. A dramaturgia foi composta por músicas de Baco Exu do Blues¹⁰, do seu CD “bluesman” e de algumas músicas do rapper Djonga¹¹. Foi incrível recebê-los no departamento de Artes Cênicas da Universidade de Ouro Preto, empoderados, artistas, fazendo teatro. Também apresentamos no Festival de Teatro Comunitário de Mariana e as críticas foram as mais positivas, sobretudo sobre a postura das atrizes e dos atores, que não criaram necessariamente personagens, mas encenavam vivências muito próximas de seus cotidianos.

¹⁰ Cantor e compositor brasileiro, conhecido por ser um dos maiores rappers da música contemporânea. Entre as principais características de Baco estão suas fortes metáforas com letras cruas e poéticas, que falam sobre negritude, amor, sexo, poder, religião e sociedade. Álbum “Bluesman”: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SoTkm5LkGKg>. Acesso em: jul. 2019.

¹¹ Rapper, escritor e compositor brasileiro considerado um dos nomes mais influentes do trap/rap atual. O artista chama a atenção por sua lírica afiada e agressiva e por suas fortes críticas sociais nas letras. A ideia do rapper é mostrar que o hip hop não é uma “música marginalizada”, como um dia foi considerado o samba.

Fotografia 3 Cartaz “O funk somos nós”.



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 4 Apresentação “O funk somos nós” no III Festival de Teatro Comunitário de Mariana.



Fonte: arquivo pessoal

No 1º ano também estudamos, cantamos, escrevemos, dançamos e tocamos funk. Ficávamos dançando pela escola nos horários livres, mandando os passinhos e discutindo algumas letras. Nos surgiu a ideia de fazer um funk para a EFA que pudesse ser cantado em momentos como a mística ou qualquer outro de apresentação da escola. Optamos por fazer uma paródia pela facilidade da melodia já estar pronta, além de trabalhar uma figura de linguagem e a interdisciplinaridade! A música escolhida foi “Hoje no baile da Penha, o que vai rolar?”¹² e a música que se resultou trazia os seguintes trechos:

Hoje no bailão da EFA, o que vai rolar?/ Estudos, aula prática e cultura popular/ Pelo campo e pela terra está nossa missão/ Hoje pego enxada, lápis, caderno na mão/ Hoje, eu vou trabalhar na horta, depois jogar uma bola/ Lavar o chão, a roupa e cuidar de toda escola/ Vai ficar cansado, mas não tem moleza agora/ Toma, toma, toma, este ritmo é da hora.

Mas pensando bem, o que ainda falta questionar?/ O respeito às mulheres tem que melhorar/ Ouvir os estudantes e buscar a união/ Geral comigo agora transformando esse mundão.

Alguns vídeos de danças africanas também nos atravessaram, mostrei os vídeos por que quando os vi imaginei várias das danças em ritmo de funk, já que os movimentos são muito parecidos. Resolvemos fazer mimeses dos movimentos e encaixar em nossa música, com passos de danças de Angola e Tanzânia, encaixamos em nosso funk brasileiro. Entre coreografia e composição, foi possível experimentar a percussão e as possibilidades de fazer o nosso ritmo de funk, que resultou na gravação da paródia e de alguns *takes* da coreografia. Essas temáticas trazem reflexões profundas acerca do sistema em que vivemos, a Democracia, onde pressupõe, sobretudo, o respeito às diferenças. O racismo é uma realidade em nosso país e entendo o reconhecimento identitário como parte fundamental dessa luta.

Se os temas trabalhados tinham como objetivo conhecer mais profundamente nossa realidade e o nosso Brasil, não podia deixar de propor o estudo dos Povos Indígenas, que sempre foram alvo da violência por parte do estado e, também, de uma sociedade que os enxergam como preguiçosos, atrasados e não civilizados. Inicialmente, trago a música de MC Carol, “Não foi Cabral”, para nos lembrar que o Brasil não foi descoberto e que bem antes da chegada dos portugueses já haviam povos habitando essa Terra. Sendo povos que muito resistiram à exploração colonizadora, seguem até hoje lutando contra um constante processo de colonização e globalização que os invisibiliza.

¹² Música de MC Livinho.

Desde 1500, nossos povos originários estão sendo retirados de suas terras e impedidos de viver seu modo de vida, anticapitalista por essência. Há muitos equívocos e desconhecimento, insistem em colocá-los em um lugar de retrocesso ao invés de compreenderem sua cultura, sua organização enquanto comunidade, seus hábitos alimentares e a forte relação com a Natureza. Não podemos nos furtar de entender que, ainda que haja o desejo por viver como querem, os povos indígenas também são afetados pela sociedade em geral e não deixam de ser indígenas por usarem internet, roupas, câmeras, tirarem *selfies* e ter *Facebook*. Há uma coexistência da cultura nativa e a cultura dita civilizada, que, por ser a cultura dominante, obviamente os vai afetar.

Nos últimos anos, a população indígena tem crescido significativamente. Curiosamente, esse fato não é decorrente do aumento da taxa de natalidade, mas sim do reconhecimento dessas pessoas enquanto indígenas, que tem se aproximado de sua identidade e entendido a luta pela sua permanência. Isto implica diretamente no desenvolvimento do progresso, do capital, já que seus ideais estão pautados na preservação da natureza, a qual tem sido destruída para que mais indústrias, pastos para vacas e atividade de monocultura, mineradoras e multinacionais se instalem. Os crimes cometidos pela VALE/SAMARCO foram lembrados, a lama que escorreu junto com a lágrima de muitos, inclusive dos povos Krenak, que foram atingidos diretamente, principalmente pela morte do Rio Doce, fundamental para suas atividades. Os Wajãpi, que tiveram seu cacique assassinado em julho deste ano, também foram alvo da nossa discussão, trazendo a luta constante dos povos indígenas contra o sistema capitalista. Para além do entendimento do descaso com esses povos, adentramos a cultura de alguns deles, descobrindo o rico universo de saberes em relação à arte, culinária, plantas medicinais e rituais de cura. Estudando e tentando nos livrar dos estigmas, ficou mais fácil entender a situação atual desses povos e os entender como a verdadeira família tradicional brasileira.

Bom... Estes foram alguns dos temas que atravessaram as aulas de arte e história da Escola Família Agrícola Paulo Freire em 2019. A Arte e a História trouxeram contribuições fundamentais para se trabalhar sob a perspectiva da Educação Multicultural (HOOKS, 2013), voltando o olhar para nós mesmos e nossas realidades, onde seja possível revisar a história, visitar, descobrir e construir uma nova história, onde possamos existir socialmente com respeito e dignidade (FREIRE, 1996). Entendi as vivências como possibilidade de se construir uma outra História, experimentando as artes, também, como um caminho.

Outra área do conhecimento que ficou sob minha regência da EFAP foi Agroindústria. A Agroindústria é, em linhas gerais, o estudo da indústria alimentícia e todos seus processos, desde a matéria prima até a chegada em nossa casa. Até então, não pensava mesmo em trabalhar nessa área por todas as críticas que faço à indústria alimentícia: a poluição ambiental, a qualidade dos “produtos que comemos” etc. Mas na EFAP pareceu que os estudos nessa matéria poderiam ser diferentes, posto que trabalharíamos a partir dos princípios da Agroindústria familiar. Segundo o pesquisador Luiz Carlos Mior, a Agroindústria familiar:

É uma forma de organização em que a família rural produz, processa e/ou transforma parte de sua produção agrícola e/ou pecuária, visando, sobretudo, a produção de valor de troca que se realiza na comercialização. Enquanto isso, a atividade de processamento de alimentos e matérias primas visa prioritariamente a produção de valor de uso que se realiza no autoconsumo (Mior, 2005). Outros aspectos também caracterizam a agroindústria familiar rural, tais como: a localização no meio rural; a utilização de máquinas e equipamentos e escalas menores; procedência própria da matéria-prima em sua maior parte, ou de vizinhos; processos artesanais próprios, assim como predominância da mão-de-obra familiar. (MIOR, 2007, p. 7 e 8).

Sendo assim, a entendi como um caminho que está questionando a própria agroindústria e criando outras possibilidades de se industrializar alimentos, levando em consideração o contexto de cada lugar e princípios da soberania alimentar¹³, agricultura familiar¹⁴ e agroecologia¹⁵.

¹³ A soberania alimentar é o direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de maneira sustentável e ecológica, e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentar e produtivo. Isso coloca aqueles que distribuem e consomem alimentos no coração dos sistemas e políticas alimentares, acima das exigências dos mercados e das empresas. (...) Coloca a produção alimentar, a distribuição e o consume sobre a base da sustentabilidade ambiental, social e econômica, partindo da ideia de que “o alimento não é uma mercadoria, é um direito humano”. (STEDILE; CARVALHO, 2010, p. 145).

¹⁴ Assistimos, a partir da década de 1990, a uma proliferação de estudos sobre a produção familiar. Como afirma Wanderley (2000), “pela primeira vez na história, a agricultura familiar foi oficialmente reconhecida como um ator social”, e passou a ser vista como campo de ação de uma agricultura alternativa ao “padrão moderno vigente” que predominou na agricultura brasileira, o agronegócio, e que não contemplou a grande maioria dos produtores familiares. Na busca de sua reprodução e sobrevivência tem apresentado características como o trabalho em tempo parcial, em face de diminuição da jornada de trabalho favorecida pela incorporação de tecnologias de produção, e a liberação de membros da família para exercerem outras atividades, agrícolas e não-agrícolas, complementando a renda familiar, fenômeno esse denominado de pluriatividade e que se expandiu, dentre outros fatores, pela revalorização do mundo rural e nas atividades associadas aos setores industriais e de serviços, que passaram a absorver, em suas atividades, trabalhadores oriundos de unidades de produção familiar. (apud MARAFON, 2006, p. 111).

¹⁵ De acordo com Altieri (1999), a Agroecologia pode ser caracterizada como “uma disciplina que fornece os princípios ecológicos básicos para estudar, desenhar e manejar agrossistemas, proporcionando, dessa maneira, bases científicas para apoiar processos de transição”. Pode ser concebida como ciência que emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada; seu conhecimento se constitui mediante a interação entre as disciplinas para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas

Foi possível, então, experimentar várias práticas que eram atravessadas pelas teorias e pela química/fisiologia dos alimentos. Com o primeiro ano, propus de trabalharmos o pão, por ser um dos alimentos mais antigos e mais consumidos pelas/os brasileiras/os. Ano passado fiz uma performance que era basicamente fazer pão no meio da rua: levei o fogão, a mesa, os ingredientes e a garrafa de café. Após 6 horas, um compartilhar coletivo. Através dessa ação, eu busquei questionar o tempo máquina, o tempo tão distinto do nosso corpo e da natureza. O tempo do pão me fez ter tempo pra mim, tempo para fazer o alimento. De alguma forma, também estava questionando a industrialização em massa. Estudamos o processo de fermentação e realizamos algumas experiências fazendo pão ao longo do ano, pensando nos padrões de industrialização que permitiriam que aquele produto artesanal fosse entendido assim. Para isso, estudamos os fatores de qualidade, higienização e padronização dos produtos. A pretensão é fazer pão na rua o dia que o tempo for generoso com a gente! Enquanto isso, vamos fazendo.

Já que a discussão da Agroindústria familiar perpassa o questionamento da qualidade dos alimentos, não pudemos deixar de estudar o que seria uma alimentação saudável. Para tanto, com o 2º ano, discutimos sobre os nutrientes necessários para o nosso organismo, como carboidratos, gorduras, proteínas, fibra, ferro, cálcio e fibras, e descobrimos os vilões da alimentação e que estão presente em alimentos que consumimos: gordura trans, sódio e aditivos. Quando vimos, também, a possibilidade de uma alimentação mais saudável sem a presença da carne e repleta de frutas, verduras e legumes.

Sendo assim, voltamos o olhar para a EFA e para a nossa alimentação. O primeiro ponto a ser constatado é que não produzimos uma quantidade e variedade de legumes e verduras suficiente para suprir nossos nutrientes, sendo que era algo possível: havia espaço e formação. A ação de plantar poderia ser ainda maior, afinal, há matérias de Agricultura e Agroecologia. Entretanto, há muitas atividades e esse não tem sido o foco da escola. Após recolhermos rótulos de diversos produtos industrializados e fazer sua análise, percebemos a carência, principalmente, de vitaminas. Além de um frequente uso de produtos com gordura trans e sódio, ainda que muitos desses produtos venham com a informação de que contém 0% de tais nutrientes, isso porque, de acordo com a margem de erro da maioria das indústrias, se tem menos de 5% de um nutriente em um produto, é como se equivalesse a 0, considerando a quantia insignificante. Enfim, as/os

como um todo. (apud RIBEIRO; TIEPOLO; VARGAS; SILVA, 2017, p. 24).

meninas/os puderam perceber que ainda estavam em uma escola que segue ideologias de soberania alimentar, há uma distância de sua prática efetiva.

No caminho da industrialização de receitas familiares e ancestrais, a fim de manter a cultura e o empreendedorismo social, eu e o 3º ano, realizamos visitas nas comunidades vizinhas e angariar receitas. Bolo de chuchu, doce de cidra, doce de feijão foram algumas receitas que nos foram relatadas pelas queridas dona Maria e Neusa. Antes de recolher essas receitas, já tínhamos feito biscoito de polvilho saborizado de beterraba, receita da família de Lucas Rocha, que tem uma agroindústria de biscoitos e pães. Além de ter ficado uma delícia, ficou muito lindo! Foram movimentos de recuperar nossas receitas, mantendo a nossa tradição e cultura. A deliciosa coxinha também fez parte de nossa cozinha. Receita de Mônica Silva, que, com muito carinho, nos ensinou. Aproveito para dizer o quanto foi importante essas aulas práticas, que contribuíram para uma construção mais próxima e respeitosa das relações, além do trabalho em grupo. Após a coxinha de frango, veio a receita de coxinha feita da jaca fornecida pelo Sr. Kikito. Houve todo um rebuliço na escola e muitos duvidaram que ficaria deliciosa, afinal, tudo o que vem para substituir a carne tem caráter duvidoso por aí. Entretanto, depois de pronta, ficou claro nas carinhas a delícia da coxinha de jaca. Assim, vieram falas como: “nunca pensei que jaca parecia frango!”, “dá pra fazer pratos com alimentos que nunca imaginamos”. O próprio Sr. Kikito e sua esposa, Cleuza, desconheciam a receita, mas puderam saboreá-la quando as levamos para que eles degustassem.

Fotografia 5 Produção de coxinha de jaca durante a aula de Agroindústria.



Fonte: arquivo pessoal

Como nos diz Mia Couto, “cozinhar é uma forma de amar”. Ao produzir nosso alimento, na perspectiva familiar, estamos amando: nós mesmos, nosso corpo, nossas raízes e a natureza. Compartilhamos, aprendemos e alguns alunos já começam a pensar na possibilidade de trabalhar com Agroindústria.

5. Desafios/dificuldades para adoção de uma Educação Multicultural

A busca pela Educação multicultural tem apresentado variados desafios em diferentes contextos. Ainda que parte da sociedade se diga compromissada com a justiça e a liberdade para todas e todos, sabemos que os índices de desigualdades e violências para com alguns grupos nos dizem o contrário. Ainda que a Escola Família Agrícola Paulo Freire apresente um projeto pedagógico-ideológico que preza pelas discussões das diferenças e das culturas contextuais, há muito o que ser superado, sobretudo no que diz respeito à efetividade de se trabalhar temáticas que de fato estejam conectadas e transformem o cotidiano e o pensamento (que devem ser constantes) daquelas/es jovens

que logo sairá do espaço escolar. Além dos constantes ataques que esta proposta de educação tem sofrido pelos órgãos oficiais, comentadas acima.

Para que aconteça de fato uma revolução de valores, baseada na transformação para a igualdade, segundo Martin Luther King (apud HOOKS, 2013, p. 42):

É preciso urgentemente dar início à transição de uma sociedade orientada para “coisas” a uma sociedade orientada por pessoas. Enquanto máquinas e computadores, o imperativo do lucro e os direitos da propriedade forem considerados mais importantes que as pessoas, o grande tripé “racismo, materialismo e militarismo” jamais poderá ser superado.

Adicionaria o machismo, o patriarcado, a supremacia da cidade sobre o campo. E que a marginalização de alguns grupos está diretamente ligada ao processo de desumanização, e não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica (FREIRE, 1996, p. 16). Uma sociedade orientada para as pessoas, então, deve reconhecer a diversidade de pessoas que estão inseridas na lógica das maneiras de conhecer forjadas pelas relações de poder. O Estado não tem se mostrado a favor dessas práticas multiculturais, justamente porque falar de negros, mulheres, camponeses, LGBTs etc. é criar a possibilidade de emancipação dos sujeitos que são parte desses grupos, e isso afetaria diretamente o conservadorismo estatal, as ideias tradicionais de família e os valores capitalistas, como a exploração.

Portanto, “não podemos desencorajar facilmente” (HOOKS, 2013, p. 50). É preciso refletir quais “valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade” (HOOKS, 2013, p. 41), liberdade de ser e existir com respeito, dignidade, com um pensamento crítico. Trata-se de buscar conhecimento constantemente, revê-los, atualizá-los e criar espaços para uma nova construção do conhecimento. A EFA Paulo Freire se apresentou como um lugar possível de se trabalhar a educação multicultural, com algumas facilidades em relação aos temas de negritude, pela maioria dos alunos serem negros, bem como dificultou algumas, como as questões de gênero. De toda forma, a ideia é seguir fazendo da escola um espaço diverso e multicultural, repleto de discussões críticas e conectadas com a realidade.

6. Conclusão

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Talvez eu pudesse resumir a conclusão nessas palavras de Guimarães Rosa, que muito tem a ver com o pensamento freiriano. O que fica de mais forte de toda essa experiência enquanto educadora é que o ato de ensinar jamais se dissocia do ato de aprender. Fui aprendiz! Estive no lugar de propositora, mas quis de fato propor que a sala de aula fosse um espaço comunitário, onde percebi minhas alunas e meus alunos, onde cada um deles se colocou, de diferentes maneiras, a partir de diferentes expressões, e foi possível notar o esforço coletivo que possibilitou a criação dessa comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013, p. 58).

Entretanto, antes de adentrar nas esperanças e felicidades da educação, não poderia deixar de retomar os constantes ataques sofridos pela educação, da questão salarial (que sempre foi uma questão), estrutura das escolas, aos projetos de governo que tem visado censurar nossas práticas. A busca pela justiça social tem sido entendida como doutrinação e os professores têm sido cada vez mais privados de trabalhar temáticas que, na verdade, já estão postas pela própria existência dos sujeitos e movimentos. O sucateamento, tendo seu expoente no corte de verbas, também tem afetado diretamente a Educação, sobretudo a Educação do Campo, que se localiza totalmente às margens da sociedade capitalista e urbana. Logo, como educadora, enxergo apenas um caminho, um caminho de luta. Ser educador é reconhecer-se como

herdeiro e continuador da luta histórica pela constituição da Educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista o seu desenvolvimento mais pleno, um direito social, de cidadania, ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade (CALDART, 2004, p. 150).

Os nossos tempos nos chamam, mais que nos últimos anos, para esse exercício de luta. Pela educação e pelos nossos povos. A Escola Família Agrícola Paulo Freire se apresentou como um espaço que já abriu as portas para esta construção comunitária de sociedade, ainda com as dificuldades e reais transformações dos sujeitos. Todas as vivências que tive ali me apontaram para um futuro mais justo, em que as alunas e alunos se reconhecessem em suas identidades e culturas, buscando seus lugares no mundo.

No campo, voltei à minha ancestralidade e me encontrei no cerne das lutas populares que me movem e no modo de vida que acredito. A integralidade foi apresentada

na prática, onde todas e todos na escola constroem aquele espaço, o organiza, de maneira democrática. O afeto ficou muito presente, despertando maior desejo por estar ali, amando e tendo coragem para amar (FREIRE, 2001). Dormindo na escola, que se confunde com casa, me relacionei de maneira mais íntima com aquelas pessoas, entendendo melhor suas realidades, contextos e sempre levando em consideração o que eu descobria, através dessa escuta, ao pensar nas proposições que faria naquele espaço. Dessa maneira, me deparava a todo instante com a multiculturalidade e me dava conta de que, principalmente, as Artes e a História tinham o papel de trabalhá-la. E assim o foi. Terra, raízes, receitas, danças, músicas, negritude, classe, democracia foram temas que permearam as experiências. Sementes de conhecimentos que nos plantem o entendimento de que não somos apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. “No mundo da história, da cultura e da política constatamos não para nos adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 75).

Finalizo ressaltando a alegria de ter escolhido ser educadora e poder me reconhecer na história e me propor, como mulher branca e de classe-média, rever a história de modo a contribuir para uma sociedade mais justa. Vislumbro a junção de educadores e sociedade para uma luta conjunta e efetiva que trará o respeito e a dignidade para todas e todos. Assim como bell hooks, peço “a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável [...]. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p. 23 e 24).

7. Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo, Leya, 2013

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. *In: _____*. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. v. 1. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf. Acesso em: out. 2019.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: _____*. **Estudos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRASIL. Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União: Brasília**, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2019.

_____. **PRONERA – Educação na reforma agrária**. 1997. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. *In: _____*. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 1999, p. 39-57.

_____. Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: out. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma Trajetória. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Ed. Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5).

_____. **Momento atual da educação do campo**. [s/d]. Disponível em: <http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>. Acesso em: set. 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: out. 2019.

CERQUEIRA, Marcia Cristina de Almeida; SANTOS, Célia Regina Batista. As Escolas Famílias Agrícolas, a Pedagogia da Alternância e o Caderno da Realidade. 1º SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013. 1. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Marcia%20Cristina%20de%20A.%20Cerqueira%20e%20C%3%A9lia%20Regina%20B.%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: out. 2019.

FABIÃO, Eleonora; Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA-USP, n. 8, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373/60355>. Acesso em: set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 34 ed. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Galdêncio. (org.). **Escola “sem” partido**: uma esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: LPP, 2017.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999. **Anais** [...] Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

HOOKS, Bell. Uma revolução de valores: o ensino num mundo multicultural. *In*: _____. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf. Acesso em: nov. 2019.

MARAFON, Gláucio J. Agricultura familiar, pluriatividade e turismo rural: reflexões a partir do território fluminense. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2006. p. 17-60 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11776>. Acesso em: out. 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Movimentos Sociais e Educação**: o MST e o Zapatismo – entre a autonomia e a institucionalização. São Paulo: Alameda, 2016.

MIOR, Luís Carlos. Agricultura familiar, agroindústria e desenvolvimento territorial. Florianópolis: [UFSC], 2007. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL, 1. **Anais** [...]. Disponível em: https://nmdsc.paginas.ufsc.br/files/2011/05/Mior_Agricultura-familiar_agroindustria_e_desenvolvimento_territorial.pdf. Acesso em: out. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas no Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Global, 2009.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação (Popular) do Campo. *In*: MIRANDA; SCHWENDLER (Org.). **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. v. 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RAP DA FELICIDADE. [Compositor e intérprete]: MC Cidinho, MC Doca. [Produtor]: DJ Marlboro. Rio de Janeiro: Colúmbia, 1994. (5 min).

RIBEIRO, Dionara Soares; TIEPOLO, Elisiani Vitória; VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nivia Regina da. (Org.). **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: nov. 2019.

STÉDILE, João P.; CARVALHO, Horácio M. Soberania Alimentar: uma necessidade dos povos. *In*: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Fome Zero**: uma história brasileira. v. 3. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2010. p. 144-156.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VERÍSSIMO, L. F. Um gosto pela ironia. **Zero Hora**, Porto Alegre, ano 47, n. 16.414, p. 2, 12 ago. 2010. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&action=flip>. Acesso em: 12 ago. 2010

VIANNA, Hermano. **O mundo Funk Carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010 [1988].

VIANA, Lucina R. O Funk no Brasil: música desintermediada na Cibercultura. **Revista Sonora**, v. 3, n. 5, Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/viewFile/641/614>. Acesso em: set. 2019.

Segundo Artigo – As mulheres zapatistas diante do tempo: a arte decolonial como caminho para os estudos em Arte na Educação Básica

He puesto “las artes” porque son ellas (y no la política) quienes cavan en lo más profundo del ser humano y rescatan su esencia. Como si el mundo siguiera siendo el mismo, pero con ellas y por ellas pudiéramos encontrar la posibilidad humana entre tantos em granajes, tuercas y resortes rechinando con mal humor. A diferencia de la política, el arte entonces no trata de reajustar o arreglar la máquina. Hace, en cambio, algo más subversivo e inquietante: muestra la posibilidad de otro mundo.

Subcomandante Insurgente Marcos

RESUMO

O texto busca trazer uma perspectiva decolonial da arte sob a ótica das manifestações artísticas das mulheres zapatistas, que vivem nas montanhas do sudeste do México de maneira autônoma e anticapitalista. O cerne da questão é como, através das artes abordadas, se tem construído uma anti-história (BENJAMIN, 1987), ou seja, como o revisionismo histórico tem sido feito nas artes. Entende-se que a história sempre foi contada sob a ótica colonizadora e pelos que detiveram o poder, portanto, faz-se urgente a expressão dos nossos, legitimando a arte como um instrumento historiográfico e que contribui significativamente para a construção da nossa identidade latino-americana. Logo, pretende-se apresentar a arte das mulheres zapatistas enquanto aporte teórico que poderá contribuir para os estudos de arte no Brasil, sob o contexto latino-americano, como parte da Educação Básica. Nesse sentido, nos apoiaremos no conceito de Ecologia dos Saberes, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007), bem como no Epistemicídio, aprofundado por Sueli Carneiro (2005). Tal estudo foi inspirado em minhas vivências no México, em 2017, quando conheci o movimento e pude vislumbrar um outro mundo possível, um mundo onde caibam todos os outros.

Palavras-chave: Zapatismo; Educação Básica; Arte decolonial.

1. Introdução

“Tudo o que aprendo levo nas minhas danças, andanças e mudanças”, ouvi essa frase em um seminário de Arte-Educação, realizado na Universidade Federal do Acre (UFAC), em agosto de 2018, e, desde então, comecei a usá-la para refletir sobre os conhecimentos que tenho entrado em contato nos últimos tempos e minha vontade de os seguir levando... Desde que entrei na universidade, pude estudar variadas teorias, pedagogias, artistas de outros países, em geral europeus, as quais foram importantes para minha formação. Entretanto, não poderia deixar de ressaltar a falta que senti de um conhecimento que fizesse mais sentido em nosso contexto, alinhado com o mundo que nos cerca. Foi através do corpo, então, que percebi o meu interesse, a princípio, pela arte e pela cultura brasileira, pelos ritmos e palavras que me pareciam familiares, que cabiam na minha pronúncia, e esse mesmo corpo teve sede por estudos que fomentassem a minha identidade, mulher brasileira e latino-americana.

Nas minhas andanças, então, me deparei com conhecimentos que não integram os currículos da universidade e da Educação Básica. Entretanto, os encontros com tais conhecimentos foram impulsionados e fomentados pelas instituições nas quais estive, que se estenderem para além de seu espaço físico. Também não poderia deixar de ressaltar que tive o privilégio de entender, ainda no Ensino Médio, a importância das artes para se pensar as nossas opressões individuais e a nível coletivo. Mas o ponto é que quem ainda parecia direcionar o meu saber eram autores que eu mal sabia pronunciar o nome e que não tocavam na minha história e na minha sensibilidade enquanto sujeito.

Em 2017, ganhei uma bolsa de estudos em Dança através do programa BRACOL/BRAMEX, sendo uma parceria entre a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidad de Colima (UCOL), no México. Cheguei na escola e percebi, mais uma vez, a hegemonia do conhecimento europeu e estadunidense, mas, ao mesmo tempo, uma valorização pela cultura local, já que os sapateados mexicanos era o que se havia de mais valioso por ali, refletindo o orgulho de seu próprio país e a constante valorização da cultura local. Os mexicanos, de fato, me ensinaram muito sobre se orgulharem de sua própria cultura, sobre se acharem “los más chingones”¹⁶, sobre manter costumes ancestrais, como a alimentação mexicana de modo geral, mesmo sendo o país

¹⁶ Expressão utilizada no México que se aproxima de “os melhores”.

que está logo abaixo dos Estados Unidos, um país cuja história é marcada por políticas econômicas responsáveis pela subjugação de vários povos.

Estando no México, quis conhecer a experiência zapatista. Já era um desejo antigo, portanto, fui: cheguei aos caracóis zapatistas, que são seus territórios conquistados em 1994, após a revolução armada que fizeram para, hoje, viverem de modo anticapitalista e autônomo, isto é, independente do governo, nas montanhas no sudeste do México. Eles têm seu próprio sistema de saúde, educação, vivem do que a terra dá. Cheguei em um festival de artes, CompArte por la Humanidad, que reuniu pessoas de diversos países que estão buscando a autonomia e a possibilidade da vida anticapitalista, que veem na luta zapatista um exemplo inspirador. Participei oficialmente propondo uma oficina de “construção de momentos históricos”. Tratava-se de uma experiência-esqueleto de uma peça que eu tinha feito aqui no Brasil, junto ao coletivo do qual faço parte, Teatro do Tumulto, intitulada “Primeiro Como Tragédia, Depois como Farsa”, em que o participante teria que escolher um fato histórico do ano de seu nascimento, um fato histórico entre o ano de seu nascimento e o ano atual (naquele momento, 2017) e o outro seria um acontecimento do agora que viria a se tornar um momento histórico. Essa era a estrutura básica na qual eu e os demais atores da peça nos apoiamos para criar parte da dramaturgia, em que trazíamos as constantes opressões às mulheres, o afastamento da ex-presidenta Dilma Rousseff sem a comprovação de qualquer crime, a violência aos LGBTs, os constantes discursos racistas, classistas e homofóbicos.

Todas as questões e momentos históricos que apontavam para a atual situação política, social e econômica brasileira, que nos aponta mais ainda a necessidade de uma Educação compromissada com a luta pela igualdade pautada no respeito às diferenças, à dignidade e soberania dos nossos povos. Pude compartilhar isso as participantes da oficina, que eram apenas mulheres, de diversos países – Alemanha, México, Argentina... E, ao construir nossos momentos, optamos, para um maior aproveitamento de tempo, fazer os nossos manifestos para uma revolução¹⁷, no qual percebemos as mesmas urgências como mulheres, respeito e a busca comum pela soberania dos povos latino-americanos, pelo reconhecimento dessas lutas enquanto uma possibilidade de reparo das desigualdades socioculturais. Após esse momento, pude fruir da arte feita pelos

¹⁷ “Manifestos para uma revolução” é uma oficina de performance proposta pela artista e professora do departamento de Artes Cênicas, Nina Caetano, que, através de deslocamentos com o corpo e interação com o outro, incita os participantes a criarem manifestos pessoais sobre o que seria uma revolução para si.

zapatistas, em que rememoravam, a cada instante, suas abuelas e abuelos, os constantes maus tratos que sofriam e como, após a revolução, eles vivem organizados de modo a perpetuar o seu modo de vida pautado em sua cultura originária, lutando constantemente por um mundo sem violência onde todos os povos e lutas comuns sejam respeitados e dignificados. Entendi que esses povos estavam usando a arte como instrumento de luta, como um instrumento historiográfico. Frui uma arte que certamente não seria possível fruir, nem por registros, nas minhas aulas na universidade e/ou qualquer galeria e museu mundo afora, uma arte que não se encerra em:

Museus teatros e salas de concerto para visitas de fim de semana, pois é necessária em todas as atividades humanas, no trabalho, no lazer. Não deve ser atributo de eleitos: é condição humana. Não é maquiagem na pele: é sangue que corre em nossas veias. (BOAL, 2009, p. 94).

A partir da fruição da arte zapatista (e participação!), tive a sensação de que outro mundo é possível, de que a arte, de fato, é uma condição humana, própria da nossa expressão, necessária às nossas lutas. Comecei a pensar na produção do conhecimento como um todo, não só na área das artes. O que temos legitimado enquanto conhecimento? Os conhecimentos nos proporcionam reconhecimento identitário? A partir dos conhecimentos ditos legítimos é possível rever as injustiças sociais? As opressões? As violências? Todos estes questionamentos, somados às experiências, me levaram a escrever este artigo. Foi o desejo de compartilhar a sensação inexplicável de ter visto com os próprios olhos e sentido com todo o corpo que as utopias, por vezes, se tornam possíveis, que um mundo com respeito, dignidade e autonomia é possível, que, com contextualização e organização dos movimentos sociais, é possível criar caminhos de coexistência a um sistema global e hegemônico.

Desde então, entendi que as artes, dentro da perspectiva da educação, são caminhos para a compreensão da nossa história, um meio de produção de conhecimento. Logo, comecei a pensar em tudo o que eu já havia estudado nas artes até então, ou o que tinha aprendido nas aulas de história sobre a América Latina, sobre a identidade latino-americana. Percebo que poucos foram os conhecimentos que proporcionaram essa identificação. Nós, no Brasil, também pela barreira do idioma, nem sequer nos identificamos como latino-americanos. E ao questionar o porquê de tal lacuna, questiono imediatamente os conhecimentos que me levaram e que poderiam levar outras pessoas estudar a identidade latina, entendendo a semelhança de nossos contextos, formando um

só contexto de povos indígenas e imigrantes africanos que sofreram opressões coloniais bem parecidas e que mantinham o poder e a soberania dos Europeus. Essa seria a nossa Amefricanidade, conceito de Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 2018) que nos elucida como é, de fato, a nossa identidade e a importância de a conhecermos para reconhecermos, atualmente, toda a “herança” deixada pela colonização e como podemos contribuir, seja nas artes ou nas ciências, para a valorização dos saberes plurais, de conhecimentos que nos levem à emancipação colonial.

O estudo que a seguir se pautará no pensamento de que toda e qualquer produção de conhecimento, sobretudo as que têm sido legitimadas pelas instituições, é carregado de posições políticas, hierárquicas e que, certamente, estão excluindo outros conhecimentos que não se apresentam favoráveis ao sistema. Certamente, estes conhecimentos historicamente apagados não são interessantes por se proporem a rever o grande histórico de opressão na América Latina, de modo a buscar a libertação e dignidade dos nossos povos, “demonstrando a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. (GOMES, 2012, p. 102).

O conhecimento, legitimado pela sociedade, pelas instituições de poder e, logo, pela Educação, é o que parece ter a necessidade de ser repensado, para que dentro dessa gama de conhecimentos prevaleçam também os oriundos da América Latina, propondo um diálogo horizontal e democrático com as outras formas de saber.

A partir do pensamento de Boaventura Santos (SANTOS, 2007; 2009) e Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2005), é possível vislumbrar uma perspectiva do conhecimento, uma epistemologia, que seja mais coerente com a nossa história real, com o processo de colonização, buscando dar lugar aos nossos conhecimentos, que são diversos e não se limitam ao campo da leitura e da escrita, tampouco às referências europeias. Enquanto artista e educadora, proponho neste artigo uma revisão dos conteúdos em arte, proponho que as aulas de arte transcendam aos desenhos, pinturas e a usual valorização de artistas estrangeiros, ao passo que nossos artistas nacionais não são ao menos conhecidos. O epistemicídio (CARNEIRO, 2005) se encarregou, também, das artes e só pode ser desconstruído a partir da perspectiva decolonial do conhecimento.

Apresento a arte zapatista, mais especificamente a arte das mulheres zapatistas, como um exemplo de arte que traz à tona questões que tangem não só a vida daquelas mulheres e daqueles povos como dos demais povos com semelhante histórico de opressão

sofrida no território latino-americano. Estes são todos os povos originários da América: Tzeltal, Tzotzil, Nahuatl, Quechua, Aymara, Zapoteco, Mapuche, Tcholes, Mixe, Guarani, Tarahumara, Ashaninka, HuniKui, Macuxi, Yanomami, Mbyás, entre muitos outros descendentes do povo africano e ameríndio. As expressões de insatisfação têm eclodido por toda *latinoamérica*, em uma busca pelo caminhar conjunto das lutas que estão, de alguma forma, ganhando visibilidade: há manifestações de povos da Amazônia, manifestações do povo nas ruas do Equador, Chile, Honduras, Porto Rico, é uma eclosão social diante das cruéis desigualdades sociais.

O Zapatismo, no seu modo de vida e luta constante, não criou nenhuma receita de bolo, mas tem nos mostrado o passo a passo da libertação do capital, pautado em princípios que se aplicam a toda e qualquer sociedade ou grupo que queira transformar sua realidade: contextualização e organização sistemática da luta. Sendo assim, trago a arte zapatista enquanto uma proposta decolonial de estudo da arte no currículo da Educação básica, pensando nas contribuições para a construção da identidade latino-americana. Que as seguintes páginas possam inspirar (futuras/os) educadoras/es a pensar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula

2. Breve histórico do movimento zapatista

Os povos zapatistas, que se localizam nas montanhas do sudeste do México, no estado de Chiapas, são povos que têm buscado produzir uma outra História, uma anti-história, paralela à História linear, em que não cabe a história dos povos originários. Deste modo, trazem à tona as questões indígenas que são vividas por elas e eles e diversos outros povos no México e na América Latina. Na história do México, marcada por inaugurar as revoluções na América Latina, contando com a presença de Emiliano Zapata, um dos principais líderes e responsáveis pela organização do povo campesino no começo do século XX e que dá nome ao movimento Zapatista da história recente, tendo surgido pelo contínuo descaso com os povos originários, bem como com povos explorados nas cidades, as classes menos favorecidas.

O México do século passado, bem como o de hoje, não fugiu das políticas neoliberais que operam no mundo contemporâneo, principalmente dos Estados Unidos, país que, curiosamente, está localizado logo acima do México, que está “tão longe de

Deus e tão perto dos Estados Unidos”, parte do discurso do ditador Porfirio Díaz¹⁸. É possível trazer, então, a ideia de regresso do colonizador de Boaventura de Souza Santos:

Está em curso o regresso do colonizador. Implica o ressuscitar de formas de governo colonial, tanto nas sociedades metropolitanas, agora incidindo sobre a vida dos cidadãos comuns, como nas sociedades anteriormente sujeitas ao colonialismo europeu. A expressão mais saliente deste movimento é o que eu designo como nova forma de governo indireto. Emerge em muitas situações quando o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados. Poderosos atores não-estatais adquirem desta forma controle sobre as vidas e o bem-estar de vastas populações, quer que seja o controle dos cuidados de saúde, da terra, da água potável, das sementes, das florestas ou da qualidade ambiental. A obrigação política que ligava o sujeito de direito ao [...] Estado constitucional moderno [...] está a ser substituída por obrigações contratuais privadas e despolitizadas nas quais a parte mais fraca fica a mercê da parte mais forte (SANTOS, 2007, p. 15).

As mulheres e os homens zapatistas, que resolveram dizer um basta, apresentaram justo o que um governo que pretende dominar e manipular o seu povo menos quer: autonomia, resistência e organização. Após viverem anos em espécies de feudos, as chamadas fincas, sendo escravizados por donos de grandes proprietários de terra e frente à ditadura do PRI¹⁹, que nunca incluiu as pautas dos povos originários em seus planos de governo, os zapatistas se rebelaram e hoje vivem de maneira independente. Nesta revolução armada, inédita na história do país, participou uma mulher guerrilheira, a comandante Ramona, que trazia em sua imagem a luta prematura das mulheres zapatistas que criaram uma lei revolucionária de mulheres antes mesmo de 1994, reivindicando direitos básicos que muitas mulheres não possuíam, mulheres que habitualmente eram raptadas, por exemplo. Mulheres que cantando e dançando, como busca mostrar esta pesquisa, saíram da submissão para se tornarem protagonistas, junto aos homens, da história destes povos, da história de um outro México, de um outro mundo possível.

Desde 1994, então, estão vivendo de maneira autônoma em seus caracóis – territórios dos povos zapatistas, onde desenvolveram um sistema próprio e contextualizado de saúde e educação. Seguiram na resistência, lutando pelo direito à autonomia, à terra e pela sobrevivência de sua cultura, e enfrentam até os dias de hoje conflitos com grupos de paramilitares formados por povos indígenas não zapatistas em conchavo com o governo. Muitas negociações com o governo aconteceram após a

¹⁸ Militar, presidente do México em três períodos políticos, de 1876 e a 1911.

¹⁹ Partido Revolucionário Institucional que esteve no poder presidencial do México de 1929 até 2000.

rebelião daquele primeiro de janeiro e foi possível, em termos oficiais, criar o Congresso Nacional Indígena, em 1996,

planteándose ser la casa de todos los pueblos indígenas, es decir un espacio donde los pueblos originários encontraramos el espacio de reflexión y solidaridad para fortalecer nuestras luchas de resistencia y rebeldía, com nuestras propias formas de organización, de representación y toma de decisiones, es el espacio de los indios que somos (CNI, 2017).

Seguiram, então, a construir o caminho decolonial da coexistência, que tem como base o mantimento das multiculturas indígenas por meio de sua autonomia e reconhecimento nacional, não visando a tomada do poder. Por meios burocráticos e independentes, promoveram diversos eventos e congressos que tiveram como objetivo discutir constantemente as estratégias de luta destes povos, que se regem pelos seguintes princípios: 1) servir y no servirse; 2) construir y no destruir; 3) representar y no suplantar; 4) convencer y no vencer; 5) obedecer y no mandar; 6) bajar y no subir; 7) proponer y no imponer.

Logo, são referência enquanto movimento de luta pelos povos originários e pela reforma agrária, tendo aliados em todo o mundo, tanto por parte da Via Campesina²⁰, que reúne todos os povos que lutam pela terra, pela proteção à terra e pelo respeito à natureza e aos povos que a cuidam, incluindo o MST, quanto pela solidariedade de lideranças políticas, religiosas, antropólogos, historiadores e demais pessoas que se interessam pela luta dos povos, de outros países que não o México, que compõe diversos coletivos de apoio ao EZLN, formando uma rede internacional.

²⁰ A Via Campesina é formada por 182 organizações em 81 países que se organizam e se solidarizam na luta pelos direitos dos camponeses e camponesas e pela terra, pela água e pelos territórios, sendo um movimento de massas de base cuja vitalidade e legitimidade provém das organizações campesinas a nível de base. O movimento se baseia na descentralização do poder entre todas suas regiões. A secretaria internacional gira de acordo com a decisão coletiva realizada a cada quatro anos na Conferência Internacional. Disponível em: <https://viacampesina.org/es/>. Acesso em: jul. 2019.

3. A arte das mulheres zapatistas caminha com a luta: rumo à terra e o coração

Fotografia 6 Mulheres zapatistas durante o II CompArte Por la Humanidad (2017).



Fonte: arquivo pessoal.

As mulheres zapatistas compõem a luta maior dos povos Zapatistas, mas com suas especificidades. Essas mulheres, em seu cotidiano pautado na autonomia, reconhecem que sua participação é, sem dúvidas, um tabu para a sociedade mexicana e objetivam enfatizar que ali buscam um fazer distinto, onde elas têm lutado por seus direitos diariamente e têm conseguido reconstruir sua própria cultura, valorizando o que há de benéfico para elas e para todo o povo zapatista e eliminando o que as diminui e as violenta. Assim, faz-se necessário entender para além da igualdade de gênero da qual os feminismos compartilham. É preciso, então, entender o feminismo indígena (MARCOS, 2014; MENDOZA, 2010; MIÑOSO, 2010), a presença da mulher nesta sociedade que se baseia em uma cosmovisão antagônica ao mundo factível contemporâneo e às visões abrangidas por outros feminismos, que são pensados, de modo geral, a partir de uma visão eurocêntrica e urbana, marcada pela luta por “maternidade voluntária e reconhecimento aos direitos reprodutivos, a luta contra a violência sexual e doméstica e os direitos das homossexuais e lesbianas” (CASTILLO, 2001 apud TUÑON 1987; MARCOS, 2014). Ainda que as mulheres indígenas compartilhem de alguma dessas demandas, tem de fato enfrentado uma luta dupla, a da igualdade de gênero e a da justiça para os seus povos.

Talvez o ponto chave seja compreender a integralidade das lutas de grupos historicamente oprimidos e suas interseccionalidades, em que todos estão lutando por reconhecimento e dignidade. Angela Davis nos lembra que o esforço está para “erguer-nos enquanto subimos”, e “devemos subir de modo a garantir que todas nossas irmãs, independente da classe social, assim como todos nossos irmãos, subam conosco” (DAVIS, 2017, p. 17), mas sem deixar de abordar com seriedade “as principais questões que afetam mulheres pobres e trabalhadoras” e “as preocupações específicas das mulheres de minorias étnicas” (DAVIS, 2017, p. 18-19), como é o caso das mulheres Zapatistas.

A arte feita por essas mulheres, que foi apresentada nos festivais CompArte por La Humanidad, abordavam com muita poesia, dança, teatro e música as violências, o cotidiano dessas mulheres, trazendo suas lutas e transgressões. Os festivais CompArte por la Humanidad aconteceram nos anos de 2016 e, em 2017, na Universidad de la Tierra (universidade popular dos povos zapatistas) e nos caracóis zapatistas, quando manifestaram o que os povos do EZLN têm entendido como política e forma de vida, tendo a arte como caminho para a construção de memória dos povos zapatistas. A arte como um caminho de luta, expressando toda resistência, autoconhecimento e conhecimento de sua história.

Fotografia 7 Portaria do II CompArte por la Humanidad (2017).



Fonte: arquivo pessoal.

Diversas obras foram apresentadas tendo como marca principal a coletividade, refutando a ideia de autoria individual da arte e do mundo contemporâneo em geral. A autoria é coletiva: usam, em sua maioria e em todas as obras escolhidas, “que não nos é dado conhecer sua cara nem seu nome verdadeiro” (ARCOS, ZAGATO, 2017). Usam apelidos, no caso das pinturas, e nas demais artes assinam com o nome do seu próprio caracol. Zagato e Arcos também colocam que:

No movimento zapatista, ao não obedecer aos modelos individualistas que exalta o sistema neoliberal nas artes (por exemplo, em suas formas de ficção subjetiva, fetichização da corporalidade individual, dúvidas existenciais), os temas são naturalmente coletivos, referentes à sua própria história de liberação, e aos aspectos concretos do seu sistema autônomo (ZAGATO; ARCOS, 2017, p 89).

A autoria coletiva indica, assim, uma subjetividade coletiva, onde o problema do sujeito é o problema do outro e não importa o protagonismo, o protagonismo é de todo o povo.

Fotografia 8 Obra de arte coletiva criada por insurgentes e insurgentas do EZLN em cumprimento ao Consejo Indígena de Gobierno, para o CompArte 2017.



Fonte: arquivo pessoal.

É notório que a arte se dá organicamente no cotidiano das mulheres e dos homens zapatistas, intrínseca na medida em que as/os artistas não necessariamente se dedicam a esta área do conhecimento. A arte e a vida zapatista estão nitidamente integradas, como afirmou dois artistas entrevistados por representantes do jornal virtual *La Tinta* durante o primeiro CompArte, quando disseram realizar os processos artísticos durante mais ou menos duas horas após acabar de trabalhar, afinal, elas e eles não se dedicam a arte (CABRERA, 2017). É legitimamente uma arte decolonial expressando em suas obras sua autonomia frente ao sistema, tanto pelas temáticas quanto por sua forma, por exemplo, não é uma arte comercializada.

As temáticas são basicamente seus modos de vida, sua relação com a terra, mulheres lutando por seus direitos de igualdade, construídas sob estilos populares no México, como murais, no caso da pintura, e “corridos”, no caso da música, ressignificando a cultura popular mexicana. Todas elas estão contando, de alguma forma, a história destas mulheres que é diferente da história de outras mulheres mexicanas, indígenas ou não.

Nesse processo de significar o mundo através da arte, se evidenciam formas e recriam-se perspectivas sociais e simbólicas que podem interromper o “continuum da história”, parar o eterno presente, numa visão à contrapelo que busque pontos de fuga da atual tragédia que o progresso representa para a grande maioria dos vencidos da história (HILSENBECK, 2017, p. 90).

O CompArte, então, foram dois festivais em que se foi possível notar a produção artística zapatista que perpassa um ofício: vivenciam a arte cotidianamente e trazem informações e questões importantes para a consolidação do movimento enquanto materialização de suas crenças e lutas, dando vida a sua história antes apagada, construindo conhecimentos desde o Sul (SANTOS, 2009).

Fotografia 9 Pintura “Autonomia mundial x capitalismo neoliberal”.



Fonte: Rádio Zapatista.

Dentre as diversas obras apresentadas nos festivais CompArte por la Humanidad, escolhi algumas para apresentar neste artigo. Tais obras foram realizadas, em sua maioria, apenas por mulheres, mas boa parte tem o apoio dos homens ou o protagonismo compartilhado, pois se compreende a necessidade de completude, que se dá na presença do homem e da mulher, que tem o mesmo papel social, ainda reconhecendo a especificidade de funções. Este é o caso da música “Mujer mujer”, dedicada a todas as mulheres do mundo, que é cantada por homens e mulheres e traz em seus versos: “hay que cantarlo y denunciarlo lo que passo conla vida de las mujeres hace ya muchos años... Segun las abuelas si ya lo recuerdan que los malditos patrones por sus decisiones les tomavan a fuerza”, mostrando o que aconteciam com suas avós e avôs na chamadas fincas, bem como em outra canção “Para que sepa el mundo entero” e nas poesias “Mujer valiente” e “La explotación y la rabia que se transforma em rebeldia”. Nos trechos a seguir é possível perceber como esses povos se posicionam frente ao passado, além de relatarem as mudanças já ocorridas e como agem e lutam hoje por seus direitos, trazendo sua forma de vida atual:

(...) Las mujeres eran muy explotadas por los trabajos de aquellos pinches patrones, ahora queremos que se olvide y nunca se recuerde. Que la mujer hoy estará siempre de frente, los tempos de la esclavitud ya se fueron, ahora queremos que para siempre se respete. ¡La tenemos que respetar! (Canción: “Para que sepa el mundo entero”, do caracol de Roberto Barrios).

Variados fueron los castigos que recibian nuestras abuelas y abuelos..les agarraban a chicotaza y a las mujeres les maltrataban un poco más por ser mujer, porque las violavan los malditos patrones. (...) Así van a seguir hasta que los capitalistas conviertan en rata e mundo enterro. Si no nos organizamos

como pueblo, resistencia y rebeldía, serán nuestros pasos. (Poesía “La explotación y la rabia que se transforman en rebeldía”, do caracol de Morelia).

O que há em comum entre estes trechos selecionados é uma leitura do presente que realiza uma releitura do passado, reconhece a colonização, as relações de poder e as possibilidades de mudança. Falam da escravidão, dos maus tratos ao mesmo passo que falam de sua organização frente a esse olhar para o passado, demonstrando a refutação à ideia de progresso, que impede esse movimento de olhar e falar pelos que lutaram por nós. Estas palavras ecoam vozes silenciadas por anos, retratando as explorações sofridas pelas mulheres e por todo o povo, enaltecendo as questões de classe propostas pela estrutura do capital, onde sempre há a figura do explorado, no caso, os povos originários da América Latina.

Há a proposta de uma visão histórica e particular do México, pautada na construção de um discurso bem consolidado nas práxis. Entretanto, entende-se que, se existe um movimento de mulheres tão forte, é porque ainda há a necessidade da luta pela liberdade e direitos:

Por muchos años no tuvimos voz. Los malos gobiernos y el sistema capitalista aplastaron nuestros derechos solo por ser mujeres indígenas y mestizas. En esos años pasados no tuvimos la voz de gobernar. Gracias a la lucha armada estamos practicando nuestros derechos fundamentales para una sociedad digna y generosa (...) de la sombra de la oscuridad, nasce la claridad, la semilla de la palabra y el fruto de la libertad. Nosotras las mujeres zapatistas estamos practicando nuestros derechos fundamentales. (Poesía “Mujer valiente”, do caracol de la Realidad).

Ainda que o discurso e a prática tenham muita coerência, também há as contradições que, dentro dos festivais, podem ser percebidas nos diversos momentos em que os homens, sobretudo, usam expressões populares do México, como “chinga su madre” para expressar suas insatisfações, de modo a ofender seus opositores. Tal expressão apresenta um conteúdo extremamente machista, reforçando o lugar da mãe que é menosprezada, ainda que se acredite que não seja a intenção da frase. Mas, feliz ou infelizmente, a linguagem é a base para a construção de uma cultura, e as palavras apresentam a força de seu significado e suas significantes.

O baile/música de folclore, mais especificamente o sapateado mexicano, “El maltrato y el derecho a las mujeres”, encenado pelos dois sexos, em que a mulher entra com vassouras, simbolizando o “lugar da mulher” antes da luta das mulheres zapatistas,

que, em um outro momento da dança/dramaturgia, simbolizavam armas nas quais as mulheres também pegaram durante a revolução de 1994. Além de nos dizer de um empoderamento de fato, de uma mulher que antes nem ao menos questionava o seu ser mulher, maltratada e violentada física e verbalmente pelos homens (inclusive por seus pais e irmãos), que não podiam participar das reuniões do movimento e, quando participavam, eram vítimas de piadas, que não tinham direito à educação, à leitura, à aprendizagem do espanhol, que tinham diversos conflitos com seus companheiros alcoólatras e, a partir da organização das mulheres, marcada pela Ley Revolucionaria de Mujeres de 1993, passa a lutar pela tomada de decisões sobre os seus corpos e desejos de ação.

Fotografia 10 Música e dança “El maltrato y el derecho a las mujeres” I.



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografía 11 Música e dança “El maltrato y el derecho a las mujeres” II.



Fonte: Radio Zapatista.

Sem dúvida, as mulheres zapatistas foram de extrema importância para catalisar o movimento de mulheres indígenas no México e em toda a América Latina. Foi após a revolução de 1994 (quando o Exército Zapatista de Libertação Nacional reivindicou a autonomia de seus territórios) que mulheres indígenas factualmente tiveram suas vozes escutadas junto aos seus companheiros, sobretudo com a apresentação da Ley Revolucionaria de Mujeres que consta de dez pontos:

Los derechos de las mujeres indígenas a la participación política y a los puestos de dirección, el derecho a una vida libre de violencia sexual y doméstica, el derecho a decidir cuantos hijos tener y cuidar, el derecho a um salario justo, el derecho a elegir com quien casarse, a buenos servicios de salud y educación, entre otros. (CASTILLO, 2001, p. 218).

O movimento, que teve uma dimensão internacional, começou a dar força para as especificidades destas mulheres que ao longo destes anos vêm tentando efetivar suas práticas enquanto mulheres livres. Entretanto, como resalta Marcos, “podemos prever que estas luchas no paran aquí. Es un proceso que sigue y sigue. Es también un proceso que se transforma” (MARCOS, 2014, p. 8), se fazendo constante a ação de rever os próprios limites de nossos olhares, utopias, explicações e projetos de sociedade.

Breny Mendoza (2010), pesquisadora argentina, após reiterar a carência de escritos feministas procedentes da América Latina, coloca que:

Esta concepção particular não pode ser puro pragmatismo, nem puro pensar, não pode se fazer de uma práxis se não através da produção de novas ferramentas conceituais sobre o sujeito, sobre a produção do sujeito e a atuação do poder (MENDONZA, 2010, p. 5).

Porque o sujeito mulher zapatista é diferente do sujeito mulher mexicana urbana e tem como foco a prática efetiva de suas buscas por igualdade. Dessa forma, a visão proposta possibilita a construção de novas subjetividades que falam desde a ferida colonial, fugindo a um eurocentrismo cravado na história oficial da América Latina, tendo a possibilidade de dar lugar à expressão dessas novas subjetividades fazendo das “aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latino-americano un régimen de visibilidad” se fazendo “escuchar a quienes han quedado fuera de este régimen o em sus márgenes” (MIÑOSO, 2010, p. 8 e 9). Logo, se faz possível a construção anti-hegemônica dos movimentos de mulheres latinas.

Após analisar a arte das mulheres zapatistas é possível perceber que os povos Zapatistas são povos que constroem uma outra História, uma anti-história, trazendo à tona as questões indígenas, que são vividas por elas e eles e diversos outros povos no México e na América Latina. Foi possível perceber a potência historiográfica de sua arte, entendendo que é um povo que constrói sua própria história – anticapitalista e autônoma – através da arte, que é parte essencial da cultura destes povos. Poderia, então, afirmar que as mulheres zapatistas estão seguindo pela lógica da Ecologia dos Saberes, de Boaventura de Sousa Santos, que tem como “premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 25), nos trazendo conhecimentos historicamente negados. Os festivais CompArte por La Humanidad foram acontecimentos importantíssimos para os povos zapatistas expressarem os novos rumos que o EZLN tem tomado frente às constantes ameaças à vida dos povos originários do México e da América Latina. As mulheres zapatistas têm denunciado, através da sua arte, maus-tratos que estão diretamente relacionados com toda a América Latina. A partir do pensamento de Angela Davis, as mulheres afro-americanas, bem como as mulheres camponesas e indígenas, tiveram seus direitos feridos “de modo intimidador pela proliferação da discriminação sexista e por ataques orquestrados à classe trabalhadora de todas as raças e nacionalidades”, e, quando há essa percepção, “percebemos que não estamos só em nossa experiência de sofrimento social” (DAVIS, 2017, p. 64).

Fotografia 12 Mulheres zapatistas recitando poesia durante o II CompArte por la Humanidad (2017).



Fonte: Rádio Zapatista.

A arte é, então, um meio de expressar tal clareza acerca da necessidade das lutas conjuntas, na busca por uma igualdade a partir da exaltação das diferenças e das especificidades dos grupos. As obras das mulheres zapatistas me foram apresentadas como um caminho de resistência, autoconhecimento e conhecimento de sua história, servindo de exemplo para todas e todos que buscam um mundo mais justo para homens e mulheres.

Fotografia 13 Obras “Fuerza y resistencia de las mujeres” e “Casa de como mujeres que somos”.



Fonte: arquivo pessoal.

4. Educação e identidade latino-americana

A Educação seria o expoente máximo da legitimação dos saberes, visto que nos traduz a epistemologia que tem sido aceita e posta como verdadeira. Como nos traz Boaventura Santos e Meneses, “é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível” (SANTOS; MENESES, 2019, p. 15), logo, é possível afirmar que, sendo as experiências sociais múltiplas e pautadas nas relações políticas e culturais, existem diferentes epistemologias, isto é, diferentes maneiras de se produzir conhecimento. O que se tem questionado, então, é porque o conhecimento legitimado ignorou por anos e ainda ignora os diferentes contextos culturais e políticos, se mantendo como uno e global às diferentes realidades. (SANTOS, 2007). Na busca por estas respostas, tentamos entender o contexto que levou ao epistemicídio, conceito aprofundado por Sueli Carneiro a partir do pensamento de Boaventura Santos, sendo um processo que

se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (CARNEIRO, 2005, p. 96).

Portanto, temos uma sinalização dos porquês os diversos conhecimentos dos nossos povos jamais tiveram lugar nos livros e nas escolas brasileiras e latinas.

Primeiramente, é indiscutível que existe uma linha que divide os nossos conhecimentos como sendo um pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2007, p. 3).

Do lado de cá da linha estaríamos nós, o Sul, a América Latina, continente das veias abertas, apresentando inúmeras semelhanças: a colonização de exploração, os processos de escravidão, a violação dos povos originários que já estavam aqui antes da chegada de qualquer europeu, e a vinda violenta dos africanos que passaram a compor, também, esse cenário na América Latina, do lado dos oprimidos. Atualmente,

curiosamente, estes povos são os que têm sofrido constantes ataques de autoridades e da sociedade que se construiu a partir de conhecimentos que inferiorizam grupos que compõe a real identidade latino-americana. O próprio acesso à educação é limitado aos indígenas, onde a própria língua se apresenta como barreira global para tal, logo, seus conhecimentos tampouco são legitimados. O que temos visto nas escolas brasileiras é uma exclusão da comunidade negra, em que a escola não tem proposto a conexão entre identidade e aprendizados. A educação e os conhecimentos que ali são produzidos, a quem tem servido, então? Quais são estes conhecimentos?

Faz-se necessário, então, entender que o sistema no qual vivemos sustenta e, inclusive, depende das desigualdades sociais para se manter, logo, ainda que se apresente como emancipatório, digo da visibilidade que alguns grupos têm tido nos últimos anos, não é efetivo na construção de um mundo igualitário. “A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global.” (SANTOS, 2007, p. 1). A globalização, que vem como um projeto positivo de nos conectar com o mundo, na verdade é a tentativa de equalização de modos de vida e legitimação de saberes que servem ao capital.

Diante de um mundo onde as relações se nivelam pelo poder, faz-se necessário questioná-lo, confrontá-lo em nossa ação. E já que estamos pensando a Educação como uma ferramenta de emancipação dos nossos jovens, devemos, enquanto educadores, repensar de imediato as nossas práticas em sala de aula, trazendo conteúdos que de fato contribuam para a construção da identidade e pertencimento do sujeito. A partir destas constatações, o que se pretende é, então, seguir pelos caminhos da Ecologia dos Saberes, que, segundo Boaventura de Souza Santos:

É basicamente, uma contra-epistemologia. O impulso básico que a faz emergir que resulta de dois factores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra-hegemónica. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema mundial moderno onde a crença na ciência moderna é mais ténue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, e onde outros conhecimentos não científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas quotidianas das populações. O segundo factor é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global. A globalização contra-hegemónica destaca-se pela ausência de uma tal alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo. (SANTOS, 2007, p. 26).

Dessa forma, no contexto latino-americano, seria possível olhar para os povos originários, bem como para os afrodescendentes, que compartilham contextos muito parecidos. Lélia Gonzalez, ao nos trazer o conceito de amefricanidade, que nasce

no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas e recupera as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder. A partir das resistências, como mecanismos estratégicos de visibilidade da história desses grupos, tem por objetivo pensar 'desde dentro' as culturas indígenas e africanas e, assim, afastar-se cada vez mais de interpretações centradas na visão de mundo do pensamento moderno europeu. (CARDOSO, apud GONZALEZ, 2018, p. 969).

Seria possível, então, pensá-la como uma possível identidade latino-americana a ser construída a partir do repensar epistemológico, que traz os saberes do Sul, os saberes indígenas, os saberes dos afrodescendentes para o centro de nossas pesquisas e estudos, enquanto proposta de resistência e luta pela legitimação dos nossos saberes. Ao pensar os currículos propostos na Educação Básica, facilmente constatamos o epistemicídio, postulado por Sueli Carneiro (2005), bem como percebemos que estão na contramão da proposta da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007). Não apenas os conteúdos estão limitados, mas também as maneiras pelas quais conhecer, aprender.

A arte, sendo uma área do conhecimento que já é desvalorizada enquanto tal, de fato só se legitimaria, também, a partir da ótica colonial. Ainda que já tenhamos transgredido o conceito de arte, que hoje é bem mais flexível e abrange toda e qualquer manifestação que se denomine arte, faz-se necessário refletir sobre ela estar inserida no mercado, em um mercado que a hierarquiza e, querendo ou não, a legitima. É também uma área que trabalha sobre a ótica paradoxal do capitalismo, que tem fomentado a arte questionadora e política, dando visibilidade à diversos grupos de mulheres, LGBTs, negros e etc., ao mesmo passo que invisibiliza manifestações artísticas pelo simples fato de estas se localizarem em espaços anti-sistêmicos, como é o caso da arte feita no campo. Ainda que a arte contemporânea tenha sim dado abertura para diversos discursos e ter vislumbrado outros modos de ser e existir, não coube ali espaço para a arte dos povos. A própria cultura popular ainda é limitada quando se entra em questão a legitimação enquanto arte, o que me parece inquestionável.

Muitas são as dificuldades enfrentadas no Ensino de Artes na Educação Básica, principalmente em relação à importância e legitimidade, a começar por sua inserção na matriz curricular. Mesmo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional 5.692/71, que propôs uma valorização maior em relação ao ensino de artes até então, a proposta polivalente da Educação Artística, em que o professor deveria trabalhar conteúdos das mais diversas e complexas subáreas (música, teatro, artes visuais, etc.) mesmo não tendo todas as formações, trouxe “um esvaziamento de conteúdos no campo das artes, o que conduziu gradativamente a uma interpretação de que o ensino da arte é qualquer coisa que deixe a aula mais descontraída e feliz” (BELLOCHIO, 2000, p. 93). Após algumas transformações, a arte foi ganhando maior reconhecimento enquanto área do conhecimento, principalmente quando foi criado um Plano Curricular Nacional (PCN), através da LDB nº 9.394/96, de 1996. Entretanto, é possível notar nos documentos que seguia sendo menos valorizada que as outras áreas. Mesmo sendo obrigatória, poderia “organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 2007), o que não é comum a outras disciplinas.

O documento mais recente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dá como resolvido o problema da polivalência, tratando das áreas específicas das artes. Mas, sabemos que não há um professor de teatro, outro de música e outro de artes visuais nas escolas. A interdisciplinaridade se apresenta, então, como um caminho fértil, mas não deixemos de apontar o quanto as políticas públicas não têm se efetivado em sua totalidade. Apesar dos marcos oficiais, as Artes seguem ocupando um lugar marginalizado, visto que não é obrigatória em todas as séries, além de ter uma carga horária mínima, a menor entre as matérias. Diferentemente das ciências, não há uma valorização que traga de fato a sua importância, visto que não está atrelada à construção de um futuro promissor para o/a jovem. Sua função social e individual tem sido muitas vezes ignorada e/ou pouco explorada, já que poderia inclusive ameaçar a lógica mecanicista da produção mercantil na qual a Educação Básica tem servido. O que temos percebido é a resistência de educadores que acreditam que outra educação em artes é possível, entendendo seu papel fundamental e intrínseco ao ser humano, que desde sempre canta, dança, encena, etc., de modo a buscar um lugar de reconhecimento da área (envolvendo diversas e profundas pesquisas) e não mais de entretenimento.

O ensino de artes, que acompanha a lógica da arte comentada acima, também acaba por se limitar e sempre propor os mesmos conteúdos a serem trabalhados na escola, muitas vezes distantes de sua realidade. Ao analisar os livros didáticos de arte para o Ensino Médio, “Arte e Interação”, elaborado por Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e

Tatiane Cristina Gusmão, e “Por toda pArte”, elaborado por Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari, ambos do ano de 2013, percebi a quantidade de conteúdos que já buscam trazer uma arte para além de desenhos ou enfeitar a escola para alguma festividade, trazendo referências importantes, a meu ver, sobre o que é arte, apresentando como caminho de autoconhecimento, de expressão das emoções, mas dedicam menos de dez páginas à cultura africana e povos indígenas e não apresenta basicamente nenhum artista/autor latino-americano, com exceção dos brasileiros que tem uma presença marcante em ambos os livros didáticos. As referências são praticamente todas europeias e há uma carência de arte produzida na América Latina, que traga em suas obras outras perspectivas da nossa história através da arte. Segundo o educador Eduardo Junio Santos Moura, trata-se de

uma hegemonia euro/nortecêntrica que pouco ou nenhum sentido/significado traz para o (re)conhecimento das realidades – social, política, cultural, artística (em suas diversas expressões) – latino-americanas. (...) reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva: reprodutivista, acrítica e apolítica; que reclama um pensar decolonial, que não significa a deslegitimação do conhecimento europeu/estadunidense, mas a legitimação de epistemologias outras. (MOURA, 2016, p. 299).

A arte proposta no livro didático voltado para o Ensino Médio, apesar dos avanços percebidos nos últimos anos, ainda é eurocêntrica e colonial. Não se trata de desvalorizar outras camadas da arte, mas a tenho entendido como um instrumento fundamental de revisionismo histórico e sua função fundamental, a meu ver, a função política, social e cultural. Não cabe apenas a pluralização da aparência, se inspirar em elementos indígenas ou africanos “sem abrir espaço para pensar a constituição de outros mundos da arte, de outros modos de fazer e pensar arte” (COSTA, 2018, p. 96). A arte das mulheres zapatistas poderia, assim, ser usada como suporte teórico para discutir a descolonização dos nossos currículos, para promover a Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2009). A arte, pensada a partir dessa perspectiva, existe pelo propósito de perpetuar nossas raízes, nossa ancestralidade, essa é a potência que enfoco depois de conhecer a arte das mulheres zapatistas – bem como a capoeira de Angola e o coco de roda. Existe aí a possibilidade de pensar classe, etnia e gênero juntos, entendendo os recortes necessários para uma luta coletiva. É o povo dando corpo à potência de arte existente em todas/os nós, sem rebuscamento e virtuosismo. As zapatistas nos mostram, então, como juntar arte, corpo, expressão, política e história: JUNTAS! É a resposta à hegemonia

artística, europeia, feita em sua maioria por homens, onde a mulher foi historicamente representada a partir do olhar masculino.

5. Conclusão

Após constatar o doloroso processo de opressão sofrido pelos diversos povos da América, desde os povos originários até os povos africanos e perceber os reflexos das injustiças no campo epistemológico, reafirmo a visibilidade dos conhecimentos do Sul, que se “assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 72).

Acredito ser uma urgência aos educadores e educadoras refletir constantemente sobre o que temos nos proposto trabalhar em sala de aula e o que os conhecimentos construídos nestes espaços contribuem para a emancipação dos sujeitos, que podem se reconhecer ou não no que está sendo estudado. A partir de tal reflexão, é possível vislumbrar a perspectiva decolonial do conhecimento, em que nossa atitude é “contínua de questionamento e de construção de novas possibilidades”, sendo esse “constante resgate das vozes e histórias silenciadas desde o processo “fundatório” das Américas (MULLER, 2018, p. 39).

As artes, que através da contemporaneidade ganha maior amplitude e reconhecimento, deve ser repensada e entendida como uma área do conhecimento que não se furtou ao processo de colonização. Sendo assim, entendo que nos cabe questionar o processo colonizador em toda sua amplitude. E, comprometidos com o combate às injustiças geradas a partir daí, teremos que repensar também, nossos currículos, símbolos do epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Sugiro, então, a busca pela Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2007), que, para além de repensar de onde ou quem reproduz os conhecimentos, nos diz sobre as diversas formas de aprender, inclusive o próprio corpo, um dos principais meios da expressão artística.

Entendendo que as mulheres zapatistas usam a arte enquanto um instrumento historiográfico, dando expressão a uma história pouco conhecida e que tanto nos diz sobre a história de toda a América Latina, sobretudo das mulheres, ressalto a possibilidade de tê-las em nossos currículos a fim de trazer à tona a luta/arte de um povo latino-americano que dá respostas práticas às dificuldades colocadas pela globalização e, logo, pelo

neoliberalismo calcado no capitalismo, trazendo a arte como parte essencial das culturas e como uma “semilla” de resistência, sendo uma proposta de endossamento da nossa identidade amefricana.

Foi possível compreender que as Zapatistas nos dizem além dos seus próprios contextos, nos trazendo o histórico de uma parcela expressiva de mulheres latino-americanas que sofrem com a violência doméstica, maternidade, desemprego e preconceitos étnicos-raciais. Somando suas pautas aos demais companheiros e às diversas lutas por justiça no mundo, nos fazem entender que a luta é conjunta. E que são as artes “quienes cavan en lo más profundo del ser humano y rescatan su esencia”, fazendo uma mudança mais subversiva e inquietante: “mostrar la posibilidad de otro mundo” (MARCOS, 2016). E que seja um mundo onde caibam todos os outros.

O caminho é longo, mas, a partir de nossa ação, a Educação poderá tomar novos rumos, ampliando a noção de contextualização, isto é, entender a América Latina como o nosso território comum.

Fotografia 14 Mulher zapatista durante o II CompArte por la Humanidad (2017).



Fonte: arquivo pessoal.

6. Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33046/000270280.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: nov. 2019.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da História. *In*: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas, v. 1, 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2019.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2019.

_____. Dos níveis e das modalidades de educação e ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007.

CABRERA, Aluminé. Mujeres que cantan, mujeres que pintan, mujeres que danzan, que actúan, que rapean, que declaman poesía haciendo propio el dolor de tantas. Mujeres que acompañan a otras mujeres que están solas, vulnerables. **La tinta: periodismo hasta mancharse**, Córdoba, 27 jul. 2017.

CARACOL DE LA REALIDAD. **Mujer valiente**. Disponível em: <https://radiozapatista.org/?p=22326>. Acesso em: jul. 2019.

CARACOL DE MORELIA. **La explotación y la rabia que se transforman en rebeldía**. Disponível em: <https://radiozapatista.org/?p=22326>. Acesso em: jul. 2019.

CARACOL DE OVENTICK. **El maltrato y el derecho a las mujeres**. 2017. Disponível em: <https://radiozapatista.org/?p=22326>. Acesso em: jul. 2019.

CARACOL DE ROBERTO BARRIOS. **Para que sepa el mundo enterro**. 2017. Disponível em: <https://radiozapatista.org/?p=22326>. Acesso em: jul. 2019.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757>. Acesso em: nov. 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: out. 2019.

CASTILLO, Rosalva Aída Hernández. Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. **Debate Feminista**, año 12, v. 24, p. 206-229. 2001.

CONGRESSO NACIONAL INDÍGENA. **Que es el CNI?**. México, 2017. Disponível em: <https://www.congresonacionalindigena.org/que-es-el-cni/>. Acesso em: out. 2019.

COSTA, Rachel. Após o fim da arte europeia: uma análise decolonial do pensamento sobre a produção artística. **DoisPontos**, [S.l.], v. 15, n. 2, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/62705>. Acesso em: nov. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi, SARDO, Fábio; FERRARI Pascoal Fernando. **Por toda pArte**: volume único. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

FRENDIA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Barbosa. **Arte em interação**. 1 ed. São Paulo: IBEP, 2013.

GALEANO, Subcomandante Insurgente. **Las artes, las ciências, los pueblos originários y los sótanos del mundo**. Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Altos de Chiapas, 2016. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/12/28/las-artes-y-las-ciencias-en-la-historia-del-neo-zapatismo/>. Acesso em: jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: out. 2019.

GOMÉZ, Francisco de Parres. Continuidad entre la ciencia y el arte en el movimiento Zapatista: una mirada desde la complejidad. **Revista Digital Universitaria**, v. 19, n. 2, marzo-abril, 2018. Disponível em: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n2/continuidad-entre-la-ciencia-y-el-arte/>. Acesso em: jul. 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

HILSENBECK, Alexander Maximilian. Arte e estética política zapatista: o I Festival CompArte pela Humanidade. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 39, p. 77-92, dez. 2017, Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/35879/pdf>. Acesso em: jul. 2019.

LA TINTA. **El zapatismo y la estética de la reiteración**. 2014. Disponível em: <https://latinta.com.ar/2017/08/ezln-la-estetica-la-reiteracion/>. Acesso em: jul. 2019

_____. **CompArte por la Humanidad en Chiapas**: sororidad y resistencia. 2017. Disponível em: <https://latinta.com.ar/2017/07/comparte-la-humanidad-chiapas-sororidad-resistencia/>. Acesso em: jul. 2019.

MARCOS, Sylvia. **Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas**. México: Ediciones y Gráficos Eón, 2011.

_____. **Actualidad y Cotidianidad: La Ley Revolucionaria de Mujeres del EZLN**, Mujeres y la Sexta. 2014. Disponível em: https://www.vientosur.info/IMG/pdf/la_ley_revolucionaria_de_mujerescideci.pdf. Acesso em: jun. 2019.

MENDOZA, Brenny. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. *In*: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa (Coord.). **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**. 1 ed. Buenos Aires: En la Frontera, 2010. p. 19-36.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. (Coord.). **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**. 1 ed. Buenos Aires: En la Frontera, 2010. Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/view/8793772>. Acesso em: set. 2019.

MORAES, María Lygia Quartim. Da subversão à institucionalização. *In*: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa (Coord.). **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latino-americano**. 1 ed. Buenos Aires: En la Frontera, 2010.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Decolonialidade e desobediência docente em Artes Visuais. *In*: 25º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/eduardo_moura.pdf. Acesso em: nov. 2019.

MULLER, Anelise de Oliveira. **O corpo feminino**: uma leitura imagética decolonial da mulher na arte brasileira. Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4270/TCC%20Anelise%20de%20Oliveira%20M%C3%BCller.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: nov 2019.

OYARZÚN, Kemy. Feminismos latinoamericanos: interseccionalidad de sujetos y relaciones de poder. *In*: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa (Coord.). **Aproximaciones**

críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latino-americano. 1 ed. Buenos Aires: En la Frontera, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/75>. Acesso em: nov. 2019.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009

MARCOS, Subcomandante Insurgente. Las artes, las ciencias, los pueblos originarios y los sótanos del mundo. **Enlace Zapatista**, 28 fev. 2016. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/28/las-artes-las-ciencias-los-pueblos-originarios-y-los-sotanos-del-mundo/>. Acesso em: nov. 2019.

ZAGATO, Alessandro.; ARCOS, Natalia. El Festival “Comparte por la Humanidad”. Estéticas y poéticas de la rebeldía en el movimiento Zapatista. **Páginas**: revista digital de la Escuela de Historia – Universidad Nacional de Rosario, n. 21, p. 74-101, 2017. Disponível em: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/12074>. Acesso em: nov. 2019.

**Terceiro Artigo – Pensando a igualdade de gênero na Educação do Campo:
práticas pedagógicas na Escola Família Agrícola Paulo Freire**

*Um arco-íris se soma ao vermelho de nossa
bandeira. Diversidade sexual: rompendo
cercas e tecendo a liberdade.*

*Jornal dos Trabalhadores Rurais
Sem Terra*

RESUMO

Trabalhar com as ditas temáticas transversais nas escolas, como gênero e sexualidade (BUTLER, 2003; LOURO, 2008; SCOTT, 1995), tem sido um desafio para muitos educadores. Neste texto, o objetivo, então, é trazer algumas práticas pedagógicas que abordaram os temas, realizadas no ano letivo de 2019, com adolescentes da Escola Família Agrícola Paulo Freire, localizada na comunidade de Boa Cama, pertencente ao município de Acaiaca/MG. Tais experiências apontaram, sobretudo, as dificuldades de se desconstruir os preconceitos de LGBTfobia e machismo no meio escolar, levando em consideração as especificidades do campo (religiosidade, acesso à informação etc.), que não tem se apresentado como um espaço de total inclusão das diferenças. Sendo assim, as reflexões, ainda que carregadas de frustrações, apresentam a esperança ao plantar sementes de novos conhecimentos, trazendo reflexões acerca desse processo. Trata-se, então, de construir novos caminhos que levem em consideração diferentes dimensões do sujeito, concebendo, deste modo e cotidianamente, dentro da escola, novas formas de pensar/sentir/viver os corpos.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação; Escola Família Agrícola Paulo Freire; Liberdade.

1. Introdução

Sabe-se da enorme urgência de se discutir as questões relativas às diferenças e que vêm sendo anuladas pela escola, tanto pela escola urbana, quanto pela escola do campo. A LGBTfobia, bem como o machismo, racismo, o classismo e etc. são alguns dos assuntos negligenciados neste espaço e que, na verdade, são transmitidos “tanto pela escola, quanto família, igreja e outras esferas da socialização humana” (LINS; GRAUPE, 2017, p. 177). Por isso, as discussões que envolvem tais temas são fundamentais para se pensar em uma educação compromissada com as diferenças, com a justiça e com a liberdade, apresentando a escola como um lugar de questionamento, de transformações frente às rígidas estruturas socioculturais. O presente texto tem como objetivo trazer uma discussão sobre gênero, sexo e sexualidade no contexto da Escola Família Agrícola Paulo Freire, localizada na comunidade de Boa Cama, município de Acaiaca/MG, a partir de minha experiência como professora de Artes, História e Agroindústria e à luz do pensamento da professora Guacira Lopes Louro (1995; 1997; 2008) e, também, de algumas pensadoras sobre gênero, como Judith Butler (2003; 2015) e Joan Scott (1995).

A educação, ao pensar as diferenças, não pode ignorar que existe um padrão de sujeito: geralmente branco, homem e heterossexual – como bem ressaltou a filósofa Djamila Ribeiro²¹, que sustenta os privilégios e sempre esteve à frente das dominações e destruições, excluindo historicamente grupos como mulheres, negras, gays etc. São estes grupos que fogem ao padrão universalizado, os que enfrentam dificuldades e violências cotidianamente.

A escola pública, que passa por um processo de sucateamento, tem sido alvo de Projetos de Leis e ementas constitucionais propostas por uma parte conservadora da sociedade, como é o caso da Escola Sem Partido²², que prevê a neutralidade da

²¹ Fala realizada em um bate papo com a filósofa Djamila Riberio no programa Saia Justa, exibido pela GNT em novembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AINEmjM4Ki4>. Acesso em: out. 2019.

²² Parece já ser de amplo conhecimento dos educadores brasileiros, assim como o devido debate, o Projeto de Lei nº 867/2015, do Deputado do PSDB/DF, Sr. Izalci Lucas, que “inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], o Programa Escola Sem Partido”. Visando toda a educação nacional, a tramitação desse projeto não exclui outros de mesmo teor em estados e municípios, voltados aos respectivos sistemas de ensino, a exemplo de Alagoas, onde um projeto local já foi aprovado. O modelo de projeto de lei, inclusive, é fornecido pelo blog do movimento (<http://www.escolasempartido.org/>) assim como o “modelo de notificação extrajudicial” ao professor, além de orientações nesse sentido, tais como “flagrando o doutrinador” e “planeje sua denúncia”. [...] O projeto se apresenta como uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses. [...] sendo assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência. (RAMOS, 2017, p. 75 e 85); (FRIGOTTO, 2017).

transmissão do conhecimento, isto é, a censura nas discussões sobre as diversas possibilidades de pensamento, sobre os variados vieses ideológicos, sobre a nossa história contada em memória dos que morreram para que pudéssemos estar aqui hoje (BENJAMIN, 1987). Os temas que vão na contramão dos valores do atual governo, cujas falas e ações são alinhadas com os preconceitos de classe, gênero, raça etc., são os primeiros a serem atacados e proibidos de serem debatidos em sala de aula.

Desta forma, discutir gênero e sexualidade na escola tem sido difícil, não só pelas barreiras governamentais que têm sido impostas pelas esferas de poder, mas também pelos setores mais conservadores da sociedade. Segundo Louro,

o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2008, p. 21).

E, além de compreender tal pluralidade e complexidade, é de extrema importância pensar que o gênero, sendo um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14), é fundamental buscar justificativas nos arranjos sociais, “na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1997, p. 22).

A escola, de modo geral, tem sido um lugar que exclui essas discussões fundamentais para a emancipação dos sujeitos e sujeitas, já que não tem apresentado novas formas de pensar acerca do ser e existir em sociedade, privando-as/os de (re)conhecer que as possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. Excluo dessa fala as experiências positivas propostas por educadores que enfrentam os limites institucionais ao propor práticas que abordem estas temáticas.

As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também destabilizador (LOURO, 2008, p. 23). Portanto, cabe a nós, educadoras e educadores do campo, pensar essas temáticas no meio rural, buscando entender que elas são fundamentais para a identidade das educandas e dos educandos. A liberdade do povo campesino não será efetiva se não pensarmos nas especificidades dos sujeitos que compõe essa luta, que são, também, as mulheres e os/as LGBTQI+.

2. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

Desde a Revolução Industrial, o fenômeno do êxodo rural se tornou cada vez mais frequente, isso porque o progresso começou a caminhar incessantemente rumo às cidades, o que fez com que o campo, hoje, na contemporaneidade, seja o oposto desse progresso, o retrocesso, o atraso. A educação, por sua vez, passou a ser um espaço que poderia transformar essa ideia hegemônica, uma educação que pensasse neste contexto e reconhecesse as relações de poder e exploração nele envolvidas. O que tivemos entre os anos de 1930 a 1980 eram escolas rurais (DAMASCENO, 1993), localizadas na zona rural e que possuíam um currículo bem semelhante ao currículo das escolas nas cidades. Na contramão desta proposta, criou-se, então, a concepção de Educação do Campo no Brasil.

Durante a década de 70, em meio à Ditadura Militar, grupos de camponeses começaram a pensar em uma reforma agrária em nosso país, visto que a distribuição de terras é desigual e a maioria pertence a ricos fazendeiros e herdeiros, enquanto o povo camponês/indígena/quilombola tem suas terras tomadas e desapropriadas. Sob a inspiração do lema “terra e liberdade”, foi criado o Movimento Sem Terra (MST), em que camponeses se juntaram na luta pelo campo – pelos seus saberes, pela sua cultura, pelos seus lugares, pelos seus ancestrais. Tendo, então, como objetivo alcançar a consciência de classe do trabalhador do campo para ir em busca dos seus direitos, entendeu-se que a educação, sendo “um ato político de construção cultural das nossas juventudes” (MENEZES NETO, 2016, p. 156), teria papel fundamental no movimento, posto que é também a educação que possibilita aos “educadores-educandos e educandos-educadores mediatizados pelo mundo exercer sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica” (FREIRE, 1996, p. 132). Desta maneira, seria possível propor a construção da identidade destes sujeitos, incitando assim o gosto por seu lugar de origem e, logo, o despertar para a luta.

Atualmente, o projeto de Educação do Campo, explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96, no Decreto nº 7352/2010) e no Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (PRONERA), é conhecido por variadas escolas localizadas na zona rural, o que acontece é que muitos elementos desse projeto não têm sido colocados em prática, justamente por ser um projeto que altera toda a estrutura da escola tradicional. Nas escolas em que o projeto já se efetiva, o que se pode notar, a partir da

minha experiência como professora na Escola Família Agrícola Paulo Freire, é que muitos dos temas tidos como transversais e que ferem os valores religiosos e da família não têm sido discutidos também em razão dos discursos que negam a diversidade e a pluralidade de pensamento. E, quando são discutidos, surgem conflitos e manifestações de ódio.

A Escola Família Agrícola Paulo Freire está localizada na zona rural de Acaiaca, na comunidade de Boa Cama, e em funcionamento desde 2003. É importante ressaltar que as Escolas Familiares Agrícolas chegaram no Brasil em 1969, no Espírito Santo, com o intuito de propor uma educação mais contextualizada com o campo, de modo que as alunas e alunos não necessitem sair de seus lugares para ter formação educacional: dentro do projeto da Educação do Campo. A chamada Pedagogia da Alternância, criada por um pequeno grupo de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional francês, por volta de 1935 (GIMONET, 1999), é a mesma utilizada pelas EFA's.

A Pedagogia da Alternância propõe, então, a valorização de situações e experiências cotidianas das/os estudantes e de seus familiares, incentivando a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no campo e a valorização da cultura, modo de vida e saberes próprios a esse lugar.

Neste caminho tem funcionado a EFA Paulo Freire. Atualmente, a escola conta com 27 alunos divididos em três turmas: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O nome alternância se refere, inicialmente, ao tempo que estas alunas e alunos ficam na escola, diferenciando-se da escola tradicional. Durante duas semanas, as/os estudantes ficam na escola e as outras duas semanas em casa. É possível perceber a diferença da educação tradicional que, também, funciona por alternância – ficamos um tempo na escola e um tempo em casa. A diferença da Pedagogia da Alternância é pensar que este tempo passado em casa é uma continuação dos estudos/aprendizados e, por isso, propõe uma distribuição de tempos bem diferente e, também, o internato. Durante as duas semanas que as/os estudantes passam na escola, estão conectados não só com matérias do ensino regular senão com uma formação técnica em Agricultura e com os afazeres de casa que, neste momento, é a escola: limpam e organizam o ambiente. Estão construindo constantemente a autonomia e a integralidade dos conhecimentos.

3. Gênero e sexualidade no campo

Até então, a Escola Família Agrícola Paulo Freire apresenta um projeto ideológico de escola transgressora: uma escola anti-hegemonia, que vislumbra e efetiva uma perspectiva decolonial, que de fato tem como premissa a autonomia dos jovens e a valorização de suas individualidades. Por que, então, ainda existe tanta dificuldade de se trabalhar alguns temas como a LGBTfobia e o modo de vida dos LGBTs? A autonomia das mulheres, o feminismo? Bom... Questões a serem elaboradas.

Primeiramente, ressalto que diversos movimentos sociais não entendiam e ainda não entendem a necessidade de se fazer recortes para se pensar uma luta conjunta, que se daria a partir das pautas específicas. A esquerda marxista por muito tempo ignorou a necessidade da luta das mulheres e dos LGBTs, sendo que estes movimentos se construíram paralelamente à discussão de classe, mesmo estando estruturalmente atreladas. Os próprios movimentos do campo incorporam há pouco tempo a luta das mulheres e dos LGBTs em suas pautas, tendo surgido diversas frentes de luta. É muito recente, na Agroecologia, o movimento de mulheres, que tem se apresentado de maneira organizada e tomado a frente dos eventos com suas bandeiras “sem feminismo não há Agroecologia”, as mulheres do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) “água, mulher e energia não são mercadoria”, demonstrando que junto à luta pela terra, tem se juntado à luta das mulheres. O MST, um dos movimentos sociais mais ativos no Brasil atualmente, também conta com a frente de mulheres e a frente mais recente, LGBT, “trazendo o debate da diversidade sexual como parte fundamental da Reforma Agrária Popular” (Jornal do MST, 2019, p. 2).

Fotografia 15 Turma da EFAP no ato proposto pelo MAB no dia internacional da luta contra barragens, pelos rios, pela água, pela vida (14 de março de 2019).



Fonte: arquivo pessoal.

A formação de professores também tem se apresentado como uma barreira para a discussão destes temas. Embora alguns cursos de Licenciatura já tenham incluído gênero e sexualidade em suas matrizes curriculares (criando disciplinas específicas, projetos de extensão e etc.) e várias pesquisas sobre tais temas foram e ainda estão sendo feitas e fomentadas nos cursos de pós-graduação, a discussão ainda é limitada dentro das Universidades, sobretudo, pela dificuldade de se pensar a efetividade dos estudos no campo prático dos futuros professores da Educação Básica. Tampouco existem projetos de formação continuada para professores que pensem essas temáticas contemporâneas. A lógica é que os pensamentos acerca de gênero e sexualidade vêm ganhando seu espaço na Pesquisa, logo, também são ascendentes projetos que vão contra tais ideias.

De fato, as discussões sobre gênero, sexo e sexualidade têm ganhado maior visibilidade nos últimos anos apresentando-se como um desafio para os educadores que já compreenderam a necessidade de tais debates, sobretudo por se tratar de temáticas carregadas de estigmas e altos índices de violência por intolerância e falta de informação.

A visibilidade que todos esses "novos" grupos adquiriram pode ser, eventualmente, interpretada como um atestado de sua progressiva aceitação. Contudo, nem mesmo a exuberância das paradas da diversidade sexual, das feiras *mix*, dos festivais de filmes "alternativos" permite ignorar a longa

história de marginalização e de repressão que esses grupos enfrentaram e ainda enfrentam. Não podemos tomar de modo ingênuo essa visibilidade. Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2008, p. 21).

Deve-se, também, levar em consideração que os alunos e alunas que se inserem neste contexto, já na média dos 14 anos, já chegam na escola totalmente “contaminados” pelos preconceitos legitimados pela sociedade, que é construída na lógica das desigualdades e exclusão. Para além disso, não há como negar que a religião e a fé são fundamentais para entender a cultura do campo, e carregam preceitos que ditam modos de ser e existir rígidos e acabados, levando, muitas vezes, à intolerância com o diferente.

Inevitavelmente, aqueles indivíduos que não compartilham dos atributos de gênero considerados naturais ou hegemônicos são tratados de forma arbitrária como desiguais ou diferentes. [...]. São encontrados no interior dessas esferas discursos morais, religiosos e familiares que produzem verdades sobre o puro ou impuro, normal ou anormal, aceito ou proibido, do que é ser homem ou mulher e num movimento quase sempre contraditório; também estabelecem, por meio de regulações e normatizações, o modo como concebemos, vivenciamos e expressamos a nossa sexualidade (LINS; GRAUPE, 2017, p. 181).

Sendo assim, surge outra questão: como abordar estes assuntos sabendo da importância da religiosidade neste contexto? E tal questão ainda nos aponta para um paradoxo: a religião está presente nos povos do campo e, logo, na educação no qual são inseridos. Ainda que existam movimentos religiosos libertários, como o próprio MST, que é fruto de uma luta, também, católica e o movimento mais recente das “Católicas pelo direito de decidir”, que defendem a descriminalização do aborto, sabemos que, historicamente, as religiões fundamentadas na bíblia sempre ditaram relações de poder e determinaram o modelo correto de se viver o gênero e a sexualidade. Entende-se que a fé, guiada pelas religiões, têm sido importantes no processo de socialização e acolhimento das/dos jovens, trazendo conhecimentos fundamentais de promoção da paz, da justiça e da igualdade. Entretanto, busca-se desconstruir padrões/preconceitos advindos do pensamento religioso.

Além de que, sabemos que o Estado é laico, logo, se a educação é uma obrigação do Estado, também deve ser laica. Tal informação parece estar sendo negada no Brasil desde sempre e neste momento, ainda mais. Em primeiro de janeiro deste ano, o atual presidente, ao tomar posse, fez, mesmo antes de sua fala, uma leitura da bíblia, já nos

sinalizando a negação da laicidade. E, ainda mais, nos foi sinalizado que a religião estaria, mais uma vez, dominando e guiando a política e suas medidas, inclusive as educacionais. Desde meados de 2015, momento de grande instabilidade política, muitos foram os governantes, em sua maioria evangélicos, que se manifestaram contra iniciativas do governo que visavam a igualdade e a inclusão. Inclusive a tentativa de inclusão das discussões de gênero²³ no Plano Nacional de Educação, elaborado pelo MEC (Ministério da Educação), que tinha como objetivo incluir a educação sexual, combate às discriminações e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, isso ficou conhecido como “Ideologia de Gênero” pelos mesmos, defendidas pela bancada religiosa como uma corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família. A mesma discussão repercutiu como “kit gay” nas eleições de 2018.

As repressões só aumentaram e os adeptos também, refletindo o posicionamento de toda uma sociedade. Atualmente, o Brasil é o país que mais mata pessoas transexuais no mundo. A cada 20 horas um LGBT é assassinado ou se suicida, vítima da homotransfobia (dados da ONG Grupo Gay da Bahia²⁴). De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil de 2016²⁵, 73% das e dos estudantes LGBTs já relataram terem sido agredidos verbalmente, e 36% relataram ter sofrido agressão física.

O contexto é alarmante e não podemos deixar de esquecer que dia 13 de junho de 2019, a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, assim como o racismo, depois de anos, passou a ser considerado crime – pela mesma lei, nº 7716/89. Sendo assim, temos a legitimação jurídica da violência contra gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e etc. Mas sabemos que isto não é suficiente para combater o preconceito, e que é papel nosso, enquanto educadores e educadoras, trabalhar tais assuntos, que se apresentam como um problema de marginalização social, com nossas/os educandas/os.

²³ Em 2017, após diversos protestos em câmaras municipais e declarações de políticos da bancada religiosa/conservadora, contra as discussões de gênero no âmbito escolar, o MEC retirou os termos “gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o novo documento que regulamenta as diretrizes de base para a Educação no Brasil.

²⁴ Relatório Grupo Gay da Bahia 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

²⁵ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: 19 abr. 2020.

Faz-se necessário, portanto, entender o conceito de gênero, a emergência dessas temáticas que devem ser trabalhadas nas escolas, sim, desde a infância. No Ensino Médio, a adolescência já traz no próprio corpo transformações simbólicas para o gênero e a sexualidade: hormônios e construção identitária estão latentes e não há como ignorar o desejo de viver o corpo. Para os jovens do campo, os modos de ser e existir são limitados na medida em que a informação também é, o contato com novas formas que rompem com o estereótipo do “machão” e da mulher “do lar”, que, ainda que tenha outro trabalho, cumpre a dupla jornada, com os “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]” (LOURO, 1997, p. 24). Outro ponto a ser pensado é que a cultura é a ponte de construção das regras sociais, sendo que:

Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26).

A cultura, então, acaba por determinar e limitar as manifestações da identidade, que sempre buscam se encaixar padrões. A construção das identidades, então, passa por diferentes constituintes (classe, raça, etnia etc.) que se consolidam através da cultura.

A identidade sexual e de gênero são parte importantíssimas nesses processos. Por isso, tem-se de buscar, com clareza, que há formas plurais de construções identitárias, fazendo-se necessários alguns entendimentos e separações. Ainda que gênero e sexualidade estejam diretamente relacionadas, sabemos que cada conceito tem suas especificidades, sendo que a identidade sexual se constitui “através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” e, a identidade de gênero, em que “os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos” (LOURO, 1997, p. 26) bem como podem não se identificar com nenhum, ou no hibridismo entre ambos. Ao flexibilizar tais construções, percebemos, também, que estão em constante transformação, sendo uma “relação social contraditória e não finalizada” (LOURO, 1997, p. 27).

Quando são apresentados diferentes modos de viver gênero e a sexualidade, tanto no campo quanto na cidade, nos deparamos com a dificuldade de aceitação do novo, entretanto, penso que no campo essas dificuldades são ainda maiores visto que o contato com essas diferentes formas de ser (não hétero, fora dos limites entre o masculino e o

feminino) são próprias do meio urbano e as discussões dessas temáticas no meio rural se dão com bem menos frequência. É fato que o campo tem sido palco de movimentos de mulheres, agricultoras, envolvidas com a agroecologia, que tem protagonizado a luta pela terra. As discussões acerca da violência e do trabalho são importantíssimas para repensar a questão de gênero naquele meio, contudo, ainda se limitam ao não ampliarem o conceito de gênero e quase nunca abordarem a sexualidade.

Entendida a importância de se falar de tais assuntos no meio rural e as barreiras já existentes, devemos nos encorajar para estar nas salas de aula em busca de liberdade para as construções das identidades de nossos jovens, ampliando a liberdade de ser e diminuindo as violências cotidianas sofridas pela não aceitação do diferente.

4. Práticas pedagógicas na Escola Família Agrícola Paulo Freire

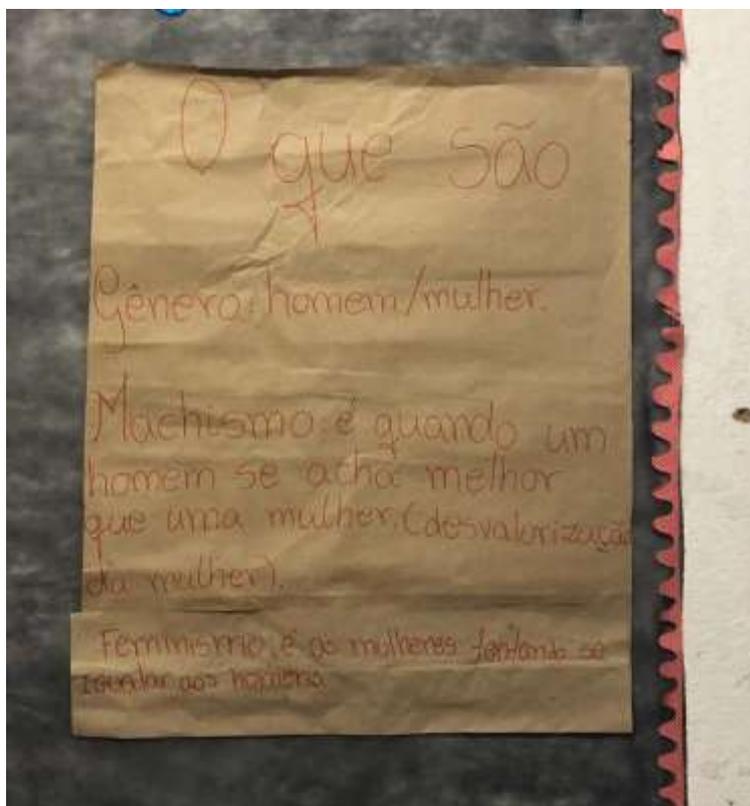
Desde 2018, tenho frequentado a Escola Família Agrícola Paulo Freire. Até o fim deste ano, atuei como estagiária na matéria de Artes. Já a partir de 2019, me tornei professora contratada, para das aulas de Artes, Agroindústria e História. Quando cheguei na escola, de fato me surpreendi por sua organização, pelos cartazes espalhados pela escola que diziam “Canto a nossa história”, estampavam o rosto de pessoas negras, imagens de exaltação da cultura afro-brasileira. A horta, os animais, o espaço em geral, me lembravam todo o tempo do projeto ideológico da escola e da coerência com tal. Mas não demorou muito para que eu percebesse a força das relações de gênero, o protagonismo masculino e a imagem de virilidade que os meninos sempre demonstram fazer questão de sustentar. Além das vezes que fui ignorada, que pedi para algum aluno fazer algo e ele me virou as costas, diferente de quando um professor homem pede e/ou “ordena”.

Sendo assim, iniciei minhas aulas com essa “pulga atrás da orelha”, com o desejo de se trabalhar sexo, gênero e sexualidade. Resolvemos, então, eu e a professora de Física e Matemática, Elaine, a dar uma oficina que encontramos em uma cartilha elaborada pela AMEFA – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, intitulada “E a mulherada falou!” (AMEFA, 2009), onde contém diversas oficinas realizadas por membros das EFAS de Minas Gerais em algumas EFAS do estado. Primeiramente, antes de irmos diretamente à oficina, pedimos para que elas e eles se dividissem em grupo e, em um grande cartaz, que colocassem o que elas/eles entendiam por Gênero, Machismo e

Feminismo. Os resultados logo nos surpreenderam, porque tiveram poucas confusões, as mais comuns eram entre gênero e sexualidade, achar que é a mesma coisa.

Se observamos, é um assunto que não parece tão distante assim e já é de conhecimento dessas/es educandas/os, mas a prática ainda parece distante. Na verdade, a aceitação dos corpos que se apresentam diferentes do comum, dos corpos que optam por se vestir diferente do convencional. Isto foi percebido quando fomos à oficina proposta na cartilha, que consistia em colocar três balaios ao centro de uma roda: um escrito “homem, o outro “mulher” e o outro “homem e mulher”“. Depois foram distribuídos três papéis e elas e eles tinham que escrever ações/objetos/acessórios/tarefas que sejam para mulheres, para homens e para os dois. Logo depois, começaríamos a ler os papezinhos e pensaríamos onde colocá-los no balaios. Quando falaram sobre trabalhos, não houve muita discussão, todos seriam para homens e para mulheres, até mesmo porque estas e estes alunas e alunos vivenciam isto na escola, sempre alternam as tarefas e homens e mulheres tudo fazem, lavam banheiro, lavam prato, cuidam dos animais, lavam a cozinha etc., mesmo os meninos reclamando, executam as tarefas.

Fotografia 16 Cartaz elaborado pelas/os estudantes da EFAP durante oficina sobre gênero.



Fonte: arquivo pessoal.

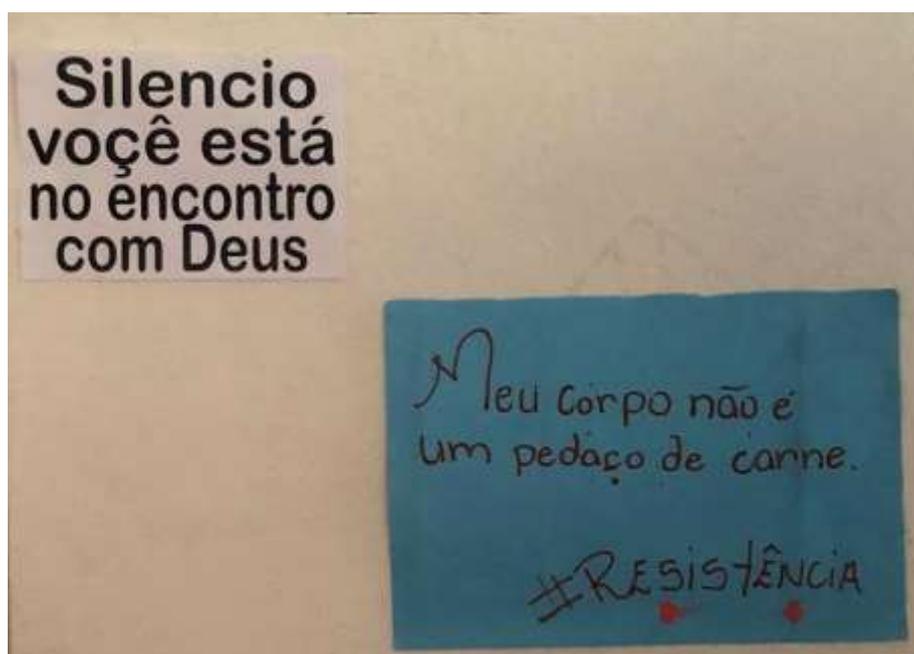
Já quando se falou de peças de roupas, quis-se delimitar o que era de homem e o que era de mulher, como a calcinha. E, ao problematizarmos, dizendo que homens poderiam usar calcinha e saia, por exemplo, virou um alvoroço e rapidamente pode-se perceber como a masculinidade daqueles meninos era afetada por isto, já que eles entendem que usar saia e calcinha significa ser gay. Bem como não veem problema em chamar o outro de “viado” em tom de ofensa, que foi um dos temas surgidos na roda. Sendo assim, terminamos a oficina com diversas questões, o foco de fato não era tratar as perspectivas de sexo e sexualidade, mas elas foram surgindo à medida que falamos de gênero, que é essa maneira como a pessoa se identifica, independente do sexo. Até então, o interesse era discutir a questão do desrespeito às mulheres no espaço, já que eu e outras professoras passamos cotidianamente por situações em que fica claro que não estamos tendo voz, inclusive na reunião de professores, onde o protagonismo quase sempre é do diretor, que é homem. Assim, contata-se que

a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos parecem absolutos, quase soberanos (LOURO, 2008, p. 18).

Neste meio tempo, acabei tendo que ir fazer uma visita à Santo Antônio dos Quilombolas, por eu ser tutora das meninas e meninos que estudam na escola e estudam na EFAP. Nesta visita, encontrei um estudante que havia acabado de se assumir gay em uma família evangélica. Também visitei uma aluna que teve um relacionamento lésbico na escola no ano passado. Na primeira situação, confesso nunca ter passado por um momento tão delicado, em que eu, na condição de educadora, não me senti preparada para estar naquele espaço. O menino, até então, tinha decidido sair da escola por várias questões burocráticas – ele não havia feito alguns estágios, mas também ficou claro em suas falas o medo de voltar para aquele espaço e sofrer homofobia. Sua mãe repetiu inúmeras vezes que ela não poderia aceitar porque não era coisa de Deus e que preferia que o filho fosse traficante ou ladrão. O vizinho foi até a casa e leu a bíblia para mim. Meus argumentos se pautavam no amor, disse todo o tempo que o menino não estava fazendo mal para ninguém, não estava causando nenhum mal social, apenas estava sendo o que gostaria de ser. Mas nenhum argumento parecia convencer aquela mãe angustiada.

A única fala que fiz e que foi minimamente convincente, foi que a homossexualidade não era uma doença e há algum tempo já havia sido tirada da lista de patologias da OMS. Mas saí de lá sem convencer o aluno de voltar, e, posteriormente, soube, por ele próprio, que a família achou melhor ele não voltar para a EFA Paulo Freire por causa dessa situação e porque eu, na figura da escola, me mostrei favorável à homossexualidade.

Fotografia 17 Pensando a violência contra a mulher – cartaz elaborado pelas estudantes da EFAP, colado ao lado de um cartaz religioso.



Fonte: arquivo pessoal.

Na outra visita à aluna lésbica, ela não estava presente, estava apenas sua mãe que relatou não ter ficado sabendo o porquê de sua filha ter sido suspensa da escola, em 2018. O motivo da suspensão foi o fato da aluna estar sentada no colo da namorada, já que é uma regra da escola a proibição do namoro. A escola de fato não comunicou à família pela dificuldade de se falar no assunto. Não foi de conhecimento da família que nesta mesma época houve uma conversa com as duas alunas, namoradas, em que uma mulher, membro da Associação Regional que gere a escola, foi extremamente preconceituosa chegando a perguntá-la o modo como elas faziam sexo, que isso era inadmissível já que se tratava de “duas moças bonitas”. Quem me relatou essa conversa foi a namorada desta aluna, que é ex-estudante da EFAP, quando, após essas visitas, quis investigar melhor o caso e saber como a escola de fato tem tratado essas questões. Essas

situações foram fundamentais para entender que ainda que a Escola Família Agrícola Paulo Freire estivesse transgredindo a educação tradicional, ainda se esbarra em muitos tabus sociais. Não tem existido formação continuada de professores para trabalhar temáticas como essas, logo, acabam por ignorá-las.

Deste modo, paralelamente, já estávamos buscando estagiários na UFOP para trabalhar algumas temáticas que a escola não estaria conseguindo discutir com o grupo de estudantes. Logo, apareceram algumas alunas do curso de História que se propuseram a elaborar uma oficina sobre sexo, gênero e sexualidade, que foi realizada no final do mês de junho de 2019. As estagiárias iniciaram o debate conceitualizando sexo, gênero e sexualidade, sendo o sexo designado por macho ou fêmea, ligado ao genótipo de cada um; gênero representado como homem ou mulher, independente do sexo, é como a pessoa se identifica; e sexualidade, que é a orientação sexual de cada um, se se relaciona com homens, mulheres, com os dois, com nenhum... Enfim, foi explicitado e logo após cada um pode dizer seu nome, seu sexo, gênero e sexualidade. Ao dizerem o gênero, os meninos sempre diziam homem, enfatizando que eram “macho mesmo”, “homem de verdade”, reforçando a “matriz heterossexual” pela qual nossa sociedade é regida, sendo essa “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados.” (BUTLER, 2003, p. 216), como existissem maneiras únicas e, em geral, binárias, de existência. Foi constatado, neste momento, que apenas uma aluna é bissexual, sendo a única a destoar da sexualidade dominante, a heterossexualidade. Uma das estagiárias se apresentou como lésbica e eu também como bissexual, sendo que agora estou vivendo uma relação homoafetiva. Neste momento, estávamos diante da “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2015, p. 215), que se manifesta pela exigência de que todas as pessoas apresentem uma coerência entre o sexo de nascimento, pertença ao gênero masculino ou feminino e que tenha seus desejos preferencialmente heterossexuais (LINS; GRAUPE, 2017, p. 194).

Após essa discussão, foi exibido o documentário “Vida e morte de Marsha P. Johnson” (2017), considerada a primeira travesti da nossa história. O documentário é muito pontual e traz questionamentos sobre sua morte, já que a causa da morte foi divulgada como suicídio. Retrata o momento em que diversas outras pessoas, ativistas, lutaram e ainda lutam para que o caso seja investigado com mais cuidado, já que creem que ela foi vítima de violência pautada no preconceito. Assim falamos dos altos índices, de como as pessoas LGBTQs têm sido tratadas, no mundo e no Brasil. Depois da discussão,

as estagiárias propuseram um jogo elaborado por uma equipe de professores do Espírito Santo, que é inspirado no jogo de tabuleiro PERFIL, sendo, basicamente, algumas cartas com alguns conceitos básicos do movimento LGBT, como diversidade, gênero, homossexualidade, homofobia, entre vários outros. Nestas cartas continham 20 dicas para cada conceito, e a pessoa que estivesse com a carta teria que ler as dicas pedidas pelos demais jogadores e, a cada dica, a pessoa que pediu a dica poderia tentar acertar. Poucos foram os acertos por parte das/os alunas/os, ficando nítido que ainda há confusões acerca do tema, imagino que, também, pela falta de contato com os diversos gêneros e sexualidades existentes.

Neste mesmo dia, à noite, pensei em passar o filme “Tatuagem” (2013), direção de Hilton Lacerda, para seguir na discussão do tema e também abordar a Ditadura Militar, assunto que tenho trabalhado na matéria de História com o segundo ano e que um outro estagiário da UFOP está trabalhando em suas propostas na EFAP, com todas as turmas. O filme, que tem a poética e a estética próprias do cinema novo, conta a vida de um grupo de teatro, liderado por Clécio Wanderley, que se envolve com um sargento do exército. Por ser um grupo diverso, formado basicamente por LGBTs, por pessoas que escolheram o deboche como estética de suas críticas ao governo, sofre com a censura da ditadura militar no Brasil, mas especificamente, em Recife, onde se passa o filme. Se até então estávamos falando apenas de dados estatísticos e como este grupo é tratado, agora estava sendo apresentado o universo das lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers* etc. e como vivem seus corpos e desejos, o que causou um rebuliço total. O filme traz cenas sexuais entre dois homens além de mostrar uma cena, de teatro, em que falam sobre o cu e fazem uma analogia com a democracia: todo mundo tem. Estão todos nus em cena e o uso de bebidas e drogas é visto como algo normal. Os alunos homens, do terceiro ano especificamente, escandalizaram! Criaram uma barafunda, ficaram extremamente incomodados com as cenas. E o sexo não me parece ser o problema, até porque eu já havia exibido um outro filme, “Bye Bye Brasil” (1979), sob direção de Cacá Diegues, (indicação do livro didático de história, inclusive) em que há cenas tão poéticas quanto as do filme “Tatuagem”, mas são cenas heterossexuais. Logo, o problema é claramente o sexo gay, a homofobia que parece ferir a masculinidade.

Não foi possível fazer uma discussão logo após o filme, que acabou no horário em que tínhamos de nos recolher. No dia seguinte, o assunto continuou pela escola e muitas foram as reclamações pelos corredores e na aula de outras professoras, foi dito que

eu não deveria estar mostrando esse tipo de filme na escola, que eles gostariam que os pais assistissem junto com eles, que não deveria ser obrigatório e que escola não é lugar “disso”. Uma aluna, a única aluna LGBT da escola, veio me dizer, com os olhos cheios de lágrimas, sobre os diversos comentários. Fiquei bastante mexida e quase que enfurecida, indignada. Entretanto, reconheço que o processo de recepção do novo e de rompimento com os preconceitos é gradual e muitas vezes lento, não podemos desanimar, mas sim se atentar, ter escuta e tentar criar menos fissuras, sobretudo por se tratar dos adolescentes.

De toda forma, a urgência do debate se fez, sobretudo com os garotos que questionaram. Baixei algumas críticas sobre o filme e iniciei a aula falando sobre isso e tentei explicar mais uma vez o porquê de eu ter resolvido exibi-lo. Curiosamente, a aula que se sucederia, falaria sobre vanguarda, e justo fomos falar sobre o que é vanguarda, esse termo militar que nos sugere o que está à frente do seu tempo, no campo das artes. O filme, segundo a crítica, apresenta ser de vanguarda

porque aponta mais para um futuro (mesmo quando tratam de situar o filme num passado) e de forma bem irônica, taxativa, bombástica e debochada. (...) apresentam espaços libertários, numa certa naturalidade no uso de algumas drogas, sexo sem culpa ou compromisso eterno, sátira com instituições tidas como sagradas (família, exército, religião) e uma desconsideração com o Estado, onde tal desconsideração aparece como uma crítica radical a sua ausência-presença. (VENÂNCIO, 2013).

O filme fala não só sobre ser LGBT na ditadura militar como fala sobre o que é ser LGBT nos dias de hoje, em que projetos como Cura Gay são elaborados por lideranças religiosas que se pautam em suas crenças para exercer o poder, como já foi dito em algum momento do texto. Fala-se de um tempo em que a repressão e a censura continua clara sobre os grupos marginalizados, de um tempo em que as discussões públicas sobre drogas ou aborto são completamente dominadas por leituras religiosas sem base empírica alguma e muito menos científica. Ou seja, além de eu, enquanto professora, querer mostrá-lo para ilustrar o tema da Ditadura, eu também pretendi, ao exibir o filme, incitar a comparação destes tempos com os nossos tempos atuais, pela quantidade de semelhanças. Inclusive, leio o comportamento dos alunos muito alinhados com a censura abordada no filme, até mesmo porque escutei de um aluno que eu deveria sair daquele espaço, da escola, no caso, já que eu me sentia desconfortável.

Falamos ainda sobre religião, por ser muito presente ali e por geralmente reprimir o grupo LGBT, e, as alunas e alunos mais religiosos entenderam o filme como

se deveria mesmo entender, proposto para fins educativos e não como balbúrdia, como os meninos entenderam. Um deles chegou a dizer que sua religião, o catolicismo, não permitia. Respondemos o aluno informando das novas falas do Papa Bento XVI, sobre a aceitação do casamento gay e ele logo disse: “ah, não sou mais católico, então”. Os comentários sobre gays quererem se mostrar gays também foram muitos, o incômodo e o ódio estavam presentes, foi uma conversa sem escuta. Lembrei-me de Junqueira ao enfatizar que a “heterossexualidade presumida”, ao ser tomada como natural, “torna-se preconceituosa e discriminatória e pode funcionar dentro das escolas como ordenadoras de comportamentos homofóbicos”, e que “se concretizam por meio de violências verbais, físicas ou simbólicas” (Junqueira, 2011, p. 105 *apud* LINS; GRAUPE, 2017, p. 194-195).

Com muitas lágrimas, encerrei a discussão e dei a aula sobre vanguardas. Ainda não sei como continuar na próxima sessão, mas o sentimento é de enfrentamento, embate, bem como o sentimento que conduz as vanguardas. Há muito diálogo a ser feito! Há muito o que se entender sobre o riso, sobre as piadinhas, sobre achar ruim ver homens se amando e sobre achar que fazer sexo anal é coisa de viado e que ser viado é uma ofensa. Porque a fala geralmente é: “na frente das pessoas não vamos fazer piada, não vamos falar isso”. Completei dizendo: “até mesmo porque agora é crime”.

Várias foram as discussões, muitas vezes emocionadas. Estar na condição de professora, mulher e LGBT tem sido um desafio. Temos de prezar pela escuta e nos seguir movendo pelo desejo de justiça e liberdade para todos os corpos, mas de modo que as discussões sejam atrativas e efetivas no que diz respeito à aceitação das diferenças.

5. Conclusão

A escola deve sim ser um lugar de discussão sobre os assuntos relativos às diversas desigualdades que vivemos, além de que, como professores, é nosso compromisso ético lutar por justiça e igualdade na escola e em qualquer outro espaço que atuarmos enquanto educadores. Quando menciono a igualdade, jamais a entendo como antônima às diferenças, muito pelo contrário: a exaltação da diferença é o caminho para se chegar à igualdade. Se

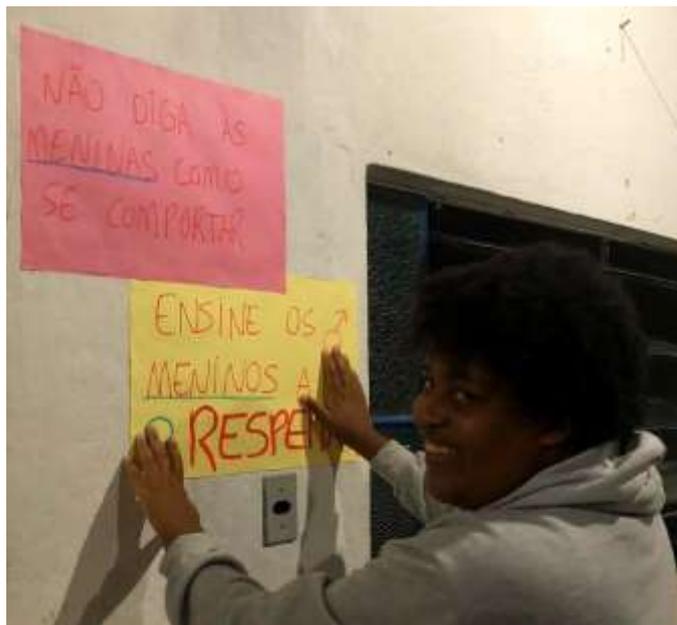
aprendermos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e, também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos

tecnológicos. E as muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. (LOURO, 2008, p. 23).

Cabe-nos contribuir para que a cultura seja, então, permissiva com os corpos e suas liberdades individuais. Porque, enquanto tiver violência, vamos problematizar e buscar naturalizar os modos de ser e existir não hegemônicos. A escola do campo, bem como a escola da cidade, ainda que tenha um projeto anticapitalista e transgressor, alternativo, está sendo construída por pessoas criadas em nossa sociedade conservadora, o que sinaliza a urgente necessidade de formação para se abordar temas como LGBTs e mulheres.

Ressalto que o campo, sendo esse lugar que representa o atraso e sendo o lugar onde menos se chega as manifestações artísticas urbanas e as formas de ser e existir contemporâneas, apresenta um maior conservadorismo justo por se conhecer pouco e, também, pela força do conservadorismo religioso, ainda reconhecendo a importância da fé e da religião. Mas a educação, laica, está aí para suprir estas necessidades, de modo que não interpelemos a valorização campesina, mas que mostremos outras possibilidades e que é legítimo ser e construir um caminho diferente da família tradicional e heteronormativa, que também é o padrão da cidade. O objetivo não é desmerecer a fé, mas desconstruir o que a tradição pode ter de potencialmente desrespeitoso, violento para com os direitos humanos. Trata-se de entender a mobilidade da cultura sempre guiados pela vontade de justiça.

Fotografia 18 Pensando a violência contra a mulher – cartaz elaborado pelas estudantes da EFAP.



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 19 Alunas/os da EFAP durante o curso de construção de alfaias, realizado na Escola Nacional de Energia Popular (ENEP/VIÇOSA).



Fonte: arquivo pessoal.

6. Referências

AMEFA. Associação Mineira das Escolas Família Agrícola. **E a mulherada falou!**. Núcleo de Gênero da AMEFA. (prod.), Manuela de Sousa Magalhães (redação); Catarina Moura e Laura Guerra (design). Belo Horizonte: O lutador, 2009.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da História. *In*: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1, 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BRASIL. **PRONERA – Educação na reforma agrária**. 1997. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: dez. 2019.

_____. Decreto no 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: nov. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BYE BYE Brasil. Direção: Cacá Diegues. São Paulo: Embrafilme – Empresa Brasileira de filmes S.A., 1979. (100 min.).

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma Trajetória. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Ed. Papyrus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “sem” partido: uma esfinge que ameaça a educação e a sociedade.** Rio de Janeiro: LPP, Uerj, 2017.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e orientação. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Alternância e Desenvolvimento*, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Unefab, 1999. p. 39-48.

JORNAL DO MST. **Um arco-íris se soma ao vermelho de nossa bandeira.** Edição especial LGBT sem-terra. Agosto, 2019.

LINS, Cleicí Terezinha Lima de; GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero, e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. *In: WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli Eliane. (org.). Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina.* Tubarão: Editora Copiart; Editora Mulheres, 2017. p. 177-202. Disponível em: <http://nigs.ufsc.br/files/2017/09/Livro-Antropologia-genero-e-educacao-vers%C3%A3o-digital.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e reconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008

MENEZES NETO, Antonio Julio de. **Movimentos Sociais e Educação: o MST e o Zapatismo entre a autonomia e a institucionalização.** São Paulo: Alameda, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** SOS Corpo, Recife, 1995, p. 71-99.

TATUAGEM. Direção: Hilton Lacerda. Recife: IMOVISION, 2013. (110 min.).

VENÂNCIO, Romero. **Tatuagem**: mais uma obra da vanguarda cinematográfica pernambucana. Disponível em: <https://revistarever.wordpress.com/2014/01/13/tatuagem-mais-uma-obra-da-vanguarda-cinematografica-pernambucana/>. Acesso em: jul. 2019.

VIDA E MORTE de Marsha P. Johnson. Direção: David France. Estados Unidos: NETFLIX, 2017. (105 min.).