

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Iran Abreu Mendes

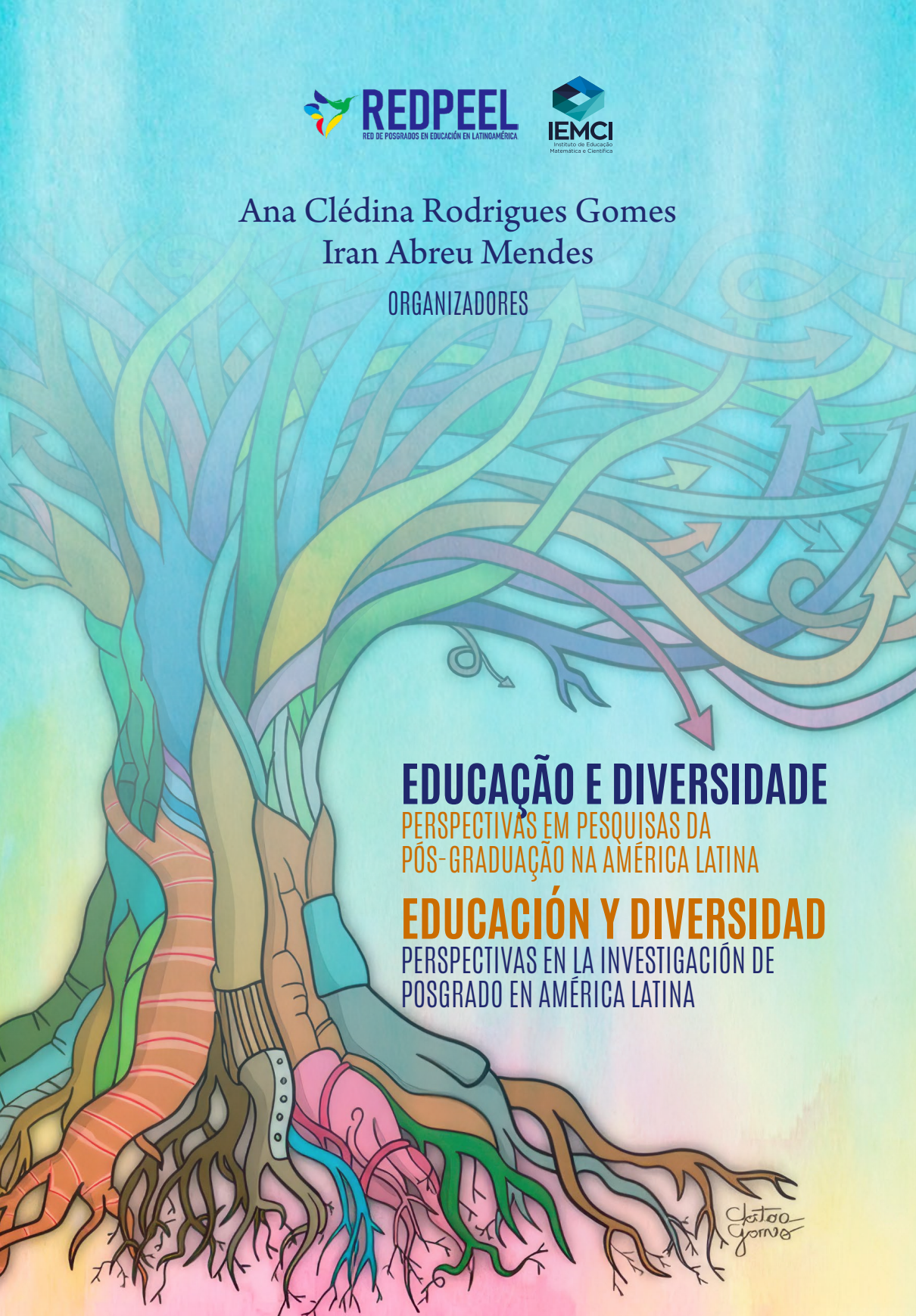
ORGANIZADORES

## EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

PERSPECTIVAS EM PESQUISAS DA  
PÓS-GRADUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

## EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN DE  
POSGRADO EN AMÉRICA LATINA



Cláudia  
Gomes



Ana Clédina Rodrigues Gomes  
Iran Abreu Mendes

ORGANIZADORES

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

PERSPECTIVAS EM PESQUISAS DA  
PÓS-GRADUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

# EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN DE  
POSGRADO EN AMÉRICA LATINA



2026

Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)

Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL)

Educação e Diversidade: perspectivas em pesquisas da pós-graduação na América Latina

Educación y Diversidad: perspectivas sobre la investigación de posgrado en América Latina

© *Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas; Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, Belém, Pará, Brasil. 2025.*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação e Diversidade: perspectivas em pesquisas da pós-graduação na América Latina [livro eletrônico]: Educación y Diversidad: perspectivas en la investigación de posgrado em América Latina / organização Ana Clédina Rodrigues Gomes, Iran Abreu Mendes. -- Belém, PA: Instituto de Educação Matemática e Científica — IEMCI/UFPA, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-62892-30-1

1. América Latina - Cultura 2. Diversidade 3. Educação 4. Educação - Pesquisa 5. Formação docente - Metodologias ativas 6. Pós-Graduação I. Gomes, Ana Clédina Rodrigues. II. Mendes, Iran Abreu.

26-328466.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação: Pesquisa 370.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Este E-book foi financiado com apoio do PROAP/CAPES por meio da Rede REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática

Coordinación y edición Coordenação e edição	Ana Clédina Rodrigues Gomes, Iran Abreu Mendes, José Ricardo e Souza Mafra, Josiel de Oliveira Batista
Coordinación de publicaciones REDPEEL	Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Artur José Renda Vitorino, Edgar Vásquez Alberto, Jorge Isaac Ramírez Acosta, Adriana Monroy, William de Goes Ribeiro
Coordenação de Publicações REDPEEL	
Cuidado de edición: Edição:	Ana Clédina Rodrigues Gomes, Iran Abreu Mendes, José Ricardo e Souza Mafra, Josiel de Oliveira Batista, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Artur José Renda Vitorino, Edgar Vásquez Alberto, Jorge Isaac Ramírez Acosta, Adriana Monroy, William de Goes Ribeiro.
Corrección de estilo:	Margarida Maria Knobbe
Traductor de la introducción y prólogo al portugués	Os Organizadores
Síntesis y resúmenes del castella- no al portugués:	Os Organizadores
Diseño de portada	Cleiton Gomes
Diseño y diagramación	Waldelino Duarte
Edición y corrección	Margarida Maria Knobbe
Portada y proyecto editorial	Waldelino Duarte



Educação e diversidade: perspectivas em pesquisas da pós-graduação na América Latina - Educación y Diversidad: perspectivas sobre la investigación de posgrado en América Latina, por el Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución- No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

Educación y Diversidad: perspectivas en la investigación de posgrado en América Latina - Educación y Diversidad: perspectivas sobre la investigación de posgrado en América Latina, por el Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NonCommercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

Reprodução: As informações contidas neste documento podem ser reproduzidas no todo ou em parte, desde que seja dada notificação prévia e expressa aos detentores dos direitos autorais e que sejam mencionados os respectivos créditos e fontes de origem.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

O conteúdo deste documento é de responsabilidade de seus autores. As ideias, declarações e opiniões expressas pelos autores são de sua exclusiva responsabilidade.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

*Este trabalho foi avaliado sob o sistema de revisão por pares duplo-cego e conta com o endosso de opiniões na área da educação.*

*La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de revisión de pares por doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes en el campo de la educación.*

**Comité gestor REDPEEL**  
**Comitê Gestor da REDPEEL**

**Coordinadora general**

**Coordenadora Geral**

Carla Beatriz Capetillo Medrano

*Universidad Autónoma de Zacatecas, México*

**Vicecoordinadora**

**Vice-Coordenadora**

Liliana Inés Ávila Garzón

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,  
Colombia*

**Secretario Académico**

**Secretário Acadêmico**

Omar Aravena Kenigs

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**Coordinación de REDEPEL**

**Coordenação da REDEPEL**

Marcelo Rodrigo Pérez Pérez

*Universidad de Chile*

**Coordinación de Publicaciones**

**Coordenação de Publicações**

María Silvia Pinto de Moura Librandi da  
Rocha

*Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil*

Artur José Renda Vitorino

*Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil*

Edgar Vásquez Alberto

*Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán,  
Honduras*

Jorge Isaac Ramírez Acosta

*Universidad de Antioquia, Colombia*

Adriana Monroy Rodríguez

*Escuela Normal de Atlaconulco, México*

William de Goes Ribeiro

*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

**Coordinación de Investigación**

**Coordenação de Investigação**

Ana Clédina Rodrigues Gomes

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

María de Lourdes Salas Luévano,

*Universidad Autónoma de Zacatecas, México*

Miguel Alejandro Barreto Cruz

*Corporación Universitaria Minuto de Dios –  
UNIMINUTO, Colômbia*

Magali Nazzarro

*Universidad Juan Agustín Maza, Argentina*

Christian David Troncoso Castillo

*Universidad Autónoma de Chile*

María Lilia Imbiriba Sousa Colares

*Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Brasil*

**Coordinación de Eventos**

**Coordenação de Eventos**

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,  
Brasil*

Elsa Georgina Aponte Sierra

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

**Coordinación de Comunicación**

**Coordenação de Comunicação**

Carolina Escobar Lastra

*Universidad Autónoma de Chile*

Josiel de Oliveira Batista

*Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil*

**Líderes de cada universidad integrante REDPEEL**  
**Líderes de cada Universidade Integrante da REDPEEL**

**Universidad Autónoma de Chile**

Carolina Escobar Lastra  
Rodrigo Fuentealba Jara  
Christian Troncoso Castillo

**Pontificia Universidad Católica del Perú**

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya  
Rosa María Tafur Puente  
Clara Jessica Vargas D´uniam  
Patricia Elena González Simón

**Universidad Autónoma de Zacatecas,  
México**

Carla Beatriz Capetillo Medrano  
Ma. de Lourdes Salas Luévano  
Beatriz Herrera Guzmán  
Jorge Serrano Rodríguez  
Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda  
Marcos Manuel Ibarra Núñez  
Lizeth Rodríguez González

**Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina**

Jorge Steiman  
José Villella  
Hecor Pedrol

**Universidade Estadual Paulista “Julio de  
Mesquita Filho”, Brasil**

Harryson Junio Lessa Gonçalves  
Deise Aparecida Peralta

**Universidad de Chile**

Marcelo Pérez Pérez

**Pontificia Universidade Católica de  
Campinas, Brasil**

Elvira Cristina Tassoni  
Artur José Renda Vitorino  
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da  
Rocha

**Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia**

Liliana Inés Ávila Garzón  
Elsa Georgina Aponte Sierra  
Rafael Enrique Buitrago Bonilla  
Óscar Pulido Cortés

**Universidade Federal do Paraná, Brasil**

Everton Bedin  
Elenilton Vieira Godoy

**Universidad Pedagógica Nacional  
Francisco Morazán, Honduras**

Lexy Concepción Medina Mejía  
Hermes Alduvín Díaz Luna  
Edgar Vasquez Alberto

**Universidad Nacional de Córdoba,  
Argentina**

Patricia Mercado  
Veronica V. Ligorria  
Silvia Kravetz

**Universidad Católica de Temuco, Chile**

Omar Andrés Aravena Kenigs  
María Elena Mellado Hernández

**Universidad de Antioquia, Medellín,  
Colombia**

Ángel Enrique Romero  
Jorge Isaac Ramírez Acosta  
Tarcilo Torres Valois  
Vanessa del Carmen Villa Lombana  
Ángel Enrique Romero Chacçon

**Universidade Federal de Santa Catarina,  
Brasil**

Ademir Valdir dos Santos  
Juarez da Silva Thiesen

**Universidade Federal do Pará, Brasil**

Lilian Cristina Barata Pereira Nascimento  
Ana Clédina Rodrigues Gomes  
Iran Abreu Mendes  
Elizabeth Gomes Souza

**Universidad Católica Andrés Bello,  
Venezuela**

María Elena Villegas de Rinaldi  
Mildred Centeno

**Corporación Universitaria Minuto  
de Dios, Sede Antioquia – Chocó,  
Colombia**

Miguel Ángel Barreto Cruz  
Maira Alejandra Pulgarin  
Carlos Mario Ortega Rojas

**Universidade Federal da Paraíba, Brasil**

Jorge Fernando Hermida  
Eduardo Jorge Lopes da Silva

**Universidade Federal do Oeste do Pará,  
Brasil**

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

**Universidad Juan Agustín Maza,  
Argentina**

Magalí Nazzarro  
Milena Quirós  
Sandra Giaquinta  
Sergio Furlán

**Universidade Federal Fluminense, Brasil**

William de Goes Ribeiro  
Flávia Lages  
Clarissa Craveiro

**Universidad Politécnica Salesiana,  
Ecuador**

Susana Castro Villalobos  
Fredy Rivera Calle  
Daniel Llanos Erazo

**Pontificia Universidad Javeriana,  
Bogotá, Colombia**

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo  
Adriana Elizabeth Tarazona

**Escuela Normal Atlacomulco, México**

Adriana Monroy Rodríguez  
Nancy Mendoza González

**Universidad Nacional Autónoma de  
México**

Ana María Salmerón Castro

**Universidad Católica de Córdoba,  
Argentina**

Sandra María Gómez  
María Alejandra Delgado  
Esteban Cocorda

**Universidade Federal do Sul e Sudeste  
do Pará, Brasil**

Ronaldo Barros Ripardo  
Ulisses Brigatto Albino  
Josiel de Oliveira Batista  
Narciso das Neves Soares

**Universidad Católica Boliviana San  
Pablo-Sede Santa Cruz, Bolivia**

Vanya Roca Urioste  
Mirtha Patricia Cabrera Ovando

**Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro (UERJ), Brasil**

Leandro Sartori

**Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão**

**Universidad Mayor de San Andrés**

**UMSA.**

**Centro Psicopedagógico y de Investiga-  
ción en Educación Superior CEPIES,  
Bolivia.**

Alberto Leandro Figueroa Soliz

**Universidad de Pinar del Río  
Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba**

Tania Yakelyn Cala Paguero  
Xiomara Sánchez Valdés  
Yurien Lazo Fernández  
Sayuris González Reyes  
Vadim Aguilar Hernández  
Meivys Paez Paredes  
Olivia García Reyes  
Isabel Martínez Medina  
Leydis Iglesias Triana

**Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos**

Gigliola Pérez Jiménez  
José Francisco Alanís Jiménez  
Omar García Ponce de León  
Maribel Castillo Díaz



## Propósito da Rede de Programas de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEEL)

A REDPEEL se constitui como uma Rede Internacional que vincula e promove o diálogo entre seus pares da região, de forma horizontal e intercultural. Tem o objetivo de refletir e investigar temas comuns entre os países que a compõem, além de fortalecer a formação de estudantes de pós-graduação, assim como de docentes ligados à Rede, o que é possível a partir do trabalho colaborativo entre seus integrantes, os quais propõem, questionam e contribuem, para que se possa alcançar metas comuns e que permitam o desenvolvimento em conjunto de todos os programas.

É importante apontar que a Rede considera as problemáticas e crises existentes em nosso continente como oportunidades de transformação, a partir de reflexões e experiências disruptivas que contestem práticas hegemônicas e proponham um sujeito, uma escola e uma comunidade educativa sob a égide do pedagógico.

Para tanto, promove os seguintes valores: tolerância, respeito, colaboração, democracia e proximidade, permitindo um espaço democrático e de aprendizagem entre seus integrantes, a partir da realização de diversos eventos acadêmicos e produção de reflexões, projetos e estudos em âmbito local, nacional e regional, com uma visão integradora. Cabe ressaltar que a diferença de idiomas (português e espanhol) não é um elemento diferenciador, mas de aproximação para gerar novas propostas.

### Objetivos:

1. Fortalecer a formação de doutorandos e mestrandos de distintos programas de pós-graduação da América Latina, mediante a criação e desenvolvimento de diversas atividades acadêmicas que levem à consolidação da reflexão, ao encontro, ao diálogo e à

produção de conhecimentos situados e pertinentes aos diferentes contextos territoriais, impactando e contribuindo para o campo educacional.

2. Desenvolver pesquisas coletivas e com pertinência relacionada a problemáticas do contexto atual, que são enfrentadas de modo similar nos distintos países, de forma que possamos realizar trabalhos comparativos de investigação.
3. Estender e aprofundar nosso propósito, incorporando novas instituições de Educação Superior de cada país da região.
4. Criar espaços de discussão, diálogo e reflexão que propiciem pensar-nos constantemente, a partir de referenciais teóricos, conceituais e empíricos que superem as exigências acadêmicas vindas da lógica do capitalismo cognitivo.
5. Aprofundar vínculos que fomentem a internacionalização da Educação na América Latina por meio dos nossos programas.

(Rede criada no ano 2020)

## Propósito de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)

Ante esto REDPEEL, es una red internacional que vincula y promueve el diálogo con sus pares de la región de manera horizontal y intercultural, con el fin de reflexionar y investigar temas comunes entre los países que lo componen, además de fortalecer la formación de los estudiantes de posgrado, así como de sus docentes. Esto es posible con un trabajo colaborativo entre sus integrantes, quienes proponen, cuestionan y aportan, para el logro de objetivos comunes y que permitan el desarrollo en conjunto de todos los programas.

Es importante señalar que considera las problemáticas y crisis existentes en nuestro continente como oportunidades de transformación, desde reflexiones y experiencias disruptivas que quiebren las prácticas hegemónicas y propongan un sujeto, una escuela y una comunidad educativa al alero de lo pedagógico.

Por lo tanto, promueve los siguientes valores: tolerancia, respeto, colaboración, democracia y cercanía, permitiendo ser un espacio democrático y de aprendizaje entre sus integrantes, realizar diversos eventos académicos y producir reflexiones, proyectos y estudios a nivel local, nacional y regional, desde una mirada integradora. Cabe resaltar que, la diferencia de idiomas (portugués y español) no son elementos diferenciadores, si no de acercamiento para gestar nuevas propuestas.

### Objetivos:

1. Fortalecer la formación de los/as doctorantes y maestristas de distintos programas de postgrado de América Latina, mediante la creación y el desarrollo de diversas actividades académicas que lleven a la consolidación de la reflexión, el encuentro, el diálogo y la producción de conocimientos situados y pertinentes a los distin-

tos contextos territoriales, impactando y contribuyendo al campo educacional.

2. Desarrollar investigaciones colectivas y con pertinencia situada sobre problemáticas acordes al contexto actual y que enfrentamos de modo similar en distintos países, de forma tal que podamos realizar trabajos de investigación comparativos.
3. Extender y profundizar nuestro propósito incorporando nuevas instituciones de Educación Superior de cada país de la región.
4. Crear espacios de discusión, diálogo y reflexión que inviten a pensar(nos) constantemente desde referentes teóricos, conceptuales y empíricos que superen las exigencias académicas venidas desde las lógicas del capitalismo cognitivo.
5. Profundizar vínculos que fomenten la internacionalización de la Educación en América Latina por medio de nuestros programas.

(Red creada en el año 2020)

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Adriana Monroy**

*(Escuela Normal Atlaconulco, México)*

**Adriana Obando Aguirre**

*Corporación Universitaria Minuto de Dios  
(Uniminuto, Colombia)*

**Ana Clédina Rodrigues Gomes**

*Universidade Federal do Pará (UFPA-Brasil)*

**Artur Vitorino**

*(PUC-Campinas, Brasil)*

**Carolina de los Angeles Escobar Lastra**

*(Universidad Autónoma de Chile/Chile)*

**Christian Troncoso Castillo**

*(Universidad Autónoma de Chile/Chile)*

**Edgar Vasquez**

*(Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán)*

**Eduardo Paiva de Pontes Vieira**

*Universidade Federal do Pará (UFPA-Brasil)*

**Eduardo Jorge Lopes da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba (UFPB, Brasil)*

**Guillermo Arnoldo Pineda Reyes**

*Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán  
(UPNFM, Honduras)*

**Hermes Alduvín Díaz Luna**

*Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán  
(UPNFM, Honduras)*

**Iran Abreu Mendes**

*Universidade Federal do Pará (UFPA/Brasil),*

**Jorge Isaac Ramírez Acosta**

*(Institución Universitaria Colegio Mayor de  
Antioquia)*

**José Ricardo Mafra**

*Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa/Brasil)*

**Josiel de Oliveira Batista**

*Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –  
(Unifesspa, Brasil)*

**Juares da Silva Thiesen**

*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/  
Brasil)*

**Lilian Cristina Barata Pereira**

*Universidade Federal do Pará (UFPA-Brasil)*

**Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da  
Rocha**

*(PUC-Campinas, Brasil)*

**William de Goes Ribeiro**

*(Universidade Federal Fluminense, Brasil)*

## COMITÊ EDITORAL

Adriana Monroy Rodríguez  
*Escuela Normal de Atlaconulco, México*

Ana Clédina Rodrigues Gomes  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Artur José Renda Vitorino  
*Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil*

Edgar Vásquez Alberto  
*Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras*

Iran Abreu Mendes  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Jorge Isaac Ramírez Acosta  
*Universidad de Antioquia, Colombia*

José Ricardo e Souza Mafra  
*Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil*

Josiel de Oliveira Batista  
*Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil*

María Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
*Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil*

William de Goes Ribeiro  
*Universidade Federal Fluminense*

## SUMÁRIO | ÍNDICE

APRESENTAÇÃO: DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA | PRESENTACIÓN: SOBRE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN DE POSGRADO EN AMÉRICA LATINA, **25**

Iran Abreu Mendes

Lilian Cristina Barata Pereira

INTRODUÇÃO | INTRODUCCIÓN, **36**

Ana Clédina Rodrigues Gomes

### I PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

ESCOLA DE VÁRZEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA PARAENSE | ESCUELA DE LLANURA INUNDABLE: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA EN LA REGIÓN AMAZÓNICA DE PARÁ, **43**

Valdenira Silva de Melo (UFOPA/BRASIL)

Anselmo Alencar Colares (UFOPA/BRASIL)

AFROATELIÊ: POR UMA POLÍTICA DE ESCUTA DAS CRIANÇAS PARA A ELABORAÇÃO DE SABERES NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E TRANSVERSAL NA ESCOLA | AFROATELIÊ: POR UNA POLÍTICA DE ESCUCHA A NIÑOS Y NIÑAS PARA DESARROLLAR CONOCIMIENTOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL Y TRANSVERSAL EN LA ESCUELA, **62**

Luciana Alves Pires

Jayvane Quirino da Silva

ALGUNS DIÁLOGOS, ALGUMAS PROVOCAÇÕES: DUOETNOGRAFIA | ALGUNOS DIÁLOGOS, ALGUNAS PROVOCACIONES: DUOETNOGRAFIA, **77**

André Prevital de Souza

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS  
EM DIÁLOGOS INTEGRADORES DE APRENDIZAGEM  
NA OBJETIVAÇÃO CULTURAL | FORMACIÓN INICIAL  
DE PROFESORES(AS) INDÍGENAS EN DIÁLOGOS  
INTEGRADORES DE APRENDIZAJE EN LA OBJETIVACIÓN  
CULTURAL, **99**

Cristiane do Socorro dos Santos Nery  
Iran Abreu Mendes

SOBRE NARRATIVAS E RETOMADAS: A EDUCAÇÃO INDÍGENA  
CONTRA O APAGAMENTO HISTÓRICO NA ALDEIA  
MARAKA'NÀ | SOBRE NARRATIVAS Y REANUDACIONES: LA  
EDUCACIÓN INDÍGENA CONTRA EL BORRADO HISTÓRICO  
EN EL PUEBLO, **121**

Jailson Francisco da Silva Chagas  
William de Goes Ribeiro

## II ESTUDOS DE GÊNERO

FEMINISMOS NO CARNAVAL CARIOCA DE RUA: PRÁXIS  
FEMINISTA LIBERTADORA E ENFRENTAMENTO ÀS  
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO | FEMINISMOS EN EL CARNAVAL  
CALLEJRO DE RÍO DE JANEIRO: PRÁXIS FEMINISTA  
LIBERTADORA Y ENFRENTAMIENTO A LA VIOLENCIA DE  
GÉNERO, **145**

Ana Clara Vega Martinez Veras Ferreira  
Marina Bay Frydberg

FACTORES DE GÊNERO EN LA ELECCIÓN DE  
ESPECIALIDADES TP EN ESTUDIANTES DE II° MEDIO |  
FATORES DE GÊNERO NA ESCOLHA DE ESPECIALIZAÇÕES  
EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR ALUNOS DO SEGUNDO  
ANO DO ENSINO MÉDIO, **167**

Johanna Francisca Garrido Sagredo  
Gabriel Villalón-Gálvez

LITERALMENTE ELAS, UM TERRITÓRIO DE  
AQUILOMBAMENTO, UM RIO DE MULHERES: AFLUENTES,  
PARCERIAS E FLUXOS | LITERALMENTE ELLAS, UN  
TERRITORIO DE QUILOMBOS, UN RÍO DE MUJERES:  
AFLUENTES, ALIANZAS Y CORRIENTES, **193**

Ionara Silva de Oliveira  
Rôssi Alves

RESABIOS DEL NORMALISMO: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO  
EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS EN ARGENTINA |  
RESQUÍCIOS DO NORMALISMO: ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ARGENTINA, **212**

María Florencia Nuñez

Claudio Raúl Nuñez

ABORDAJE DE INFANCIAS TRANS DESDE LA EDUCACIÓN  
PARVULARIA | ABORDAGEM DAS INFÂNCIAS TRANS A  
PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL , **231**

Betsy Fernanda Cáceres-Moya

Mónica Manhey Moreno

Mery Rodríguez Parra

## **ESPAÇO DAS PERIFERIAS | PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A EDUCAÇÃO ESTÁ NA RUA: AS RODAS DE HIP-HOP DA  
BAIXADA FLUMINENSE (BXD) | LA EDUCACIÓN ESTÁ EN  
LAS CALLES: LOS CÍRCULOS DE HIP-HOP DE BAIXADA  
FLUMINENSE, **251**

Stephanie Moreira de Souza Dias

Maria Alice Rezende Gonçalves

DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DE UM TRABALHO  
EDUCACIONAL “INCLUSIVO” NA PERIFERIA FLUMINENSE  
| DESAFÍOS Y CONTRADICCIONES DE UN TRABAJO  
EDUCATIVO “INCLUSIVO” EN LA PERIFERIA DEL ESTADO DE  
RÍO DE JANEIRO, **274**

Valéria dos Santos de Oliveira

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Leandro Sartori

CUENTO CLÁSICO Y HABILIDADES SOCIALES: HANSEL  
Y GRETEL COMO RECURSO DIDÁCTICO INCLUSIVO |  
HISTÓRIA CLÁSSICA E HABILIDADES SOCIAIS: JOÃO E MARIA  
COMO UM RECURSO DE ENSINO INCLUSIVO, **293**

Luz Belén Ramírez Pérez



## APRESENTAÇÃO

# DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

*Nunca é cedo, nunca é tarde, sempre é tempo.*

(Ednardo)

A frase “Nunca é cedo, nunca é tarde, sempre é tempo”, extraída da letra da canção *Transparência*, do compositor brasileiro Ednardo (Ednardo Soares, 1982)<sup>1</sup>, reflete a ideia de que não há um momento ideal ou limite para buscar seus objetivos ou realizar mudanças na vida. Seja para aprender algo novo, mudar de direção ou simplesmente viver mais intensamente, sempre há tempo para começar, mesmo que pareça tarde ou cedo demais. Expressa, ainda, uma sensação de que os sonhos do indivíduo estão interligados, como se fossem facetas de um mesmo sonho maior. Essa percepção pode indicar uma busca por unidade e propósito na vida, em que diversas aspirações e desejos convergem para um objetivo central.

É por esse caminho interpretativo dos versos de Ednardo que começamos a discorrer acerca da diversidade e do seu lugar na educação e na pesquisa no âmbito da pós-graduação na América Latina – tema central deste livro. Trata-se de um desafio, e ao mesmo tempo uma aposta, que provoca, interroga e movimenta a sociocognição<sup>2</sup> humana em meio às interconexões

<sup>1</sup> Maiores detalhes consultar o LP *Terra da Luz*, de Ednardo, lançado em 1982 pela Odeon discos, e relançado em CD, em 2013.

<sup>2</sup> Sociocognição refere-se ao conjunto de processos cognitivos envolvidos nas interações sociais, incluindo a percepção, interpretação e resposta às intenções, disposições e comportamentos de outras pessoas. É um campo de estudo que busca entender como as relações sociais moldam nossos processos mentais e como esses processos, por sua vez, influenciam nossas interações.

e intercontextualidades<sup>3</sup> em que estamos nos inserindo a cada dia, fazendo cumprir a máxima do filósofo canadense Marshall McLuhan<sup>4</sup>, quando enunciou o conceito de *Aldeia Global* no livro *A Galáxia de Gutenberg* (1962), assim como para sustentar sua tese, segundo a qual *o meio é a mensagem*, no livro *Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem* (1967).

O que a tese sustenta é que o canal de comunicação influencia a maneira como a mensagem é percebida e compreendida. Assim, a quantidade de informações transmitidas pela imprensa excede, de longe, a quantidade de informações transmitidas pela instrução e pelos textos escolares. Logo, ao interpretarmos essa máxima a partir da explicação da tese, podemos começar a entender que os processos de comunicação planetária se interconectaram a ponto de nos questionarmos sobre em que situação a sociedade planetária está situada atualmente. Dessa forma, entendemos o que são exatamente esses meios que nos fazem perceber o quanto estamos em uma luta pelo reconhecimento do lugar que ocupamos como uma diversidade de agrupamentos humanos, constituintes da sociodinâmica cultural que se utiliza de todos os meios possíveis para dizer de si no singular e no plural.

Dizer de si significa demarcar territórios geográficos, socioculturais, simbólicos e identitários que possam comunicar e serem comunicados; ocupar um lugar singular no diverso ou ser diverso em um lugar singular. Talvez esse seja o destino da educação hoje: possibilitar que todos os sujeitos sociais sejam singulares e plurais nos processos de intercontextualidades em que vivem, uma vez que a ideia de McLuhan implicou no significado de globalização, que está diretamente ligado à formação de uma aldeia global. Esse processo gerou uma enorme rede ou teia de dependências mútuas entre todas as regiões, globalmente, possibilitando que as pessoas se comuniquem diretamente umas com as outras, independentemente da distância, tal como em uma aldeia.

Esse movimento anunciado há mais de seis décadas nos faz compreender o quanto os movimentos sociais fizeram em prol das conquistas de territórios pelas diversidades culturais e de gênero, entre outras que impactaram nos fenômenos relacionados à educação da sociedade como um todo e, em

<sup>3</sup> Intercontextualidade, em analogia à intertextualidade e interdiscursividade, refere-se à interação e influência mútua entre diferentes contextos em uma prática social. Nesse processo, elementos de um contexto são “transportados” para outro, resultando em uma interconexão e compartilhamento de características, com um contexto podendo predominar sobre o outro.

<sup>4</sup> McLuhan foi o primeiro filósofo a tratar das transformações sociais provocadas pela revolução tecnológica do computador e das telecomunicações, quando criou o conceito.

particular, nas relações entre o local e o global, fazendo surgir termos novos, como o glocal<sup>5</sup>, que significa global e o local simultaneamente.

Portanto, é com essa reflexão que consideramos possível buscar uma discussão para o lugar da diversidade na educação e na pesquisa da pós-graduação na América Latina. Esse é, então, o foco central dos temas abordados neste livro, fruto de estudos e pesquisas em diversos programas de pós-graduação da América Latina, que procuraram investigar temas como escolas de várzea e seus desafios e perspectivas para uma educação escolar quilombola na Amazônia, bem como a respeito de uma política de escuta das crianças para a elaboração de saberes, numa perspectiva interseccional e transversal na escola, através de um afroateliê ou, ainda, por meio de alguns diálogos ou provocações geradas em duoetnografias<sup>6</sup>.

Igualmente identificamos outras buscas para a ocupação de um lugar singular na diversidade em pesquisa, no que concerne à formação inicial de professores(as) indígenas, por meio de diálogos integradores de aprendizagem na objetivação cultural ou, ainda, na forma de narrativas e retomadas de novas formas de abordagem da educação indígena, contra o apagamento histórico da memória de uma aldeia como a maraka'nà.

Essa perspectiva pode ser também identificada em situações de diversidade de gênero, como os feminismos no carnaval carioca de rua, em que a práxis feminista libertadora envolve enfrentamentos às violências de gênero, dentre outros fatores de gênero na escolha de especialidades de abordagens de ensino para alunos do ensino médio.

Nessa mesma esteira de temas, podemos destacar a luta pela conquista de um território de *aquilombamento*<sup>7</sup>, no qual um rio de mulheres se configura em afluentes, parcerias e fluxos, ou mesmo na identificação de estereótipos de gênero presentes na formação de professoras na Argentina, bem como em abordagens das infâncias *trans*, a partir da educação infantil, ou na educação de rua, presente nas rodas de *hip hop* da baixada fluminense, no Brasil.

---

<sup>5</sup> Glocal é um termo que combina *global* e *local*, refere-se à interconexão e interação entre fenômenos globais e locais. Descreve como as influências globais são adaptadas e transformadas pelas culturas e contextos locais, e como as práticas locais podem ter impacto em escala global.

<sup>6</sup> Duoetnografia é um método de pesquisa etnográfica que envolve a colaboração de dois pesquisadores em um estudo conjunto.

<sup>7</sup> Este termo refere-se à prática de se conectar e fortalecer laços dentro de uma comunidade, especialmente entre pessoas negras, inspirando-se nos quilombos como espaços de resistência e construção de identidade. Descreve o movimento de se unir para criar espaços de apoio mútuo, luta por direitos e preservação da ancestralidade.

Neste livro seguem-se outros temas correlatos, que se pretendem promotores de uma amplitude epistemológica que reformule e ressignifique o conceito de diversidade. Admite-se que há pontos nodais que se interconectam em linhas de pensamentos e ações para a composição de uma rede intercontextual que expressa *ilhas de resistência* as quais, na contemporaneidade, passaram a ocupar espaços de reflexão nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação da América Latina, para revitalizar o sentido da dinâmica sociocultural em suas multidimensões.

Em sua obra, Edgar Morin anuncia a expressão *ilhas de resistência* como espaços de esperança e regeneração, em meio a um mundo em crise no qual a complexidade e a incerteza são predominantes. Essas ilhas não são apenas locais geográficos, mas também comunidades, ideias, projetos e práticas que buscam preservar valores humanos e resistir às forças destrutivas. Assim, essa expressão refere-se a diferentes contextos, mas geralmente denota espaços ou grupos que mantêm práticas tradicionais, valores culturais ou formas de vida alternativas em face de forças dominantes ou transformações sociais. Esses espaços podem ser físicos, como comunidades quilombolas, ou figurados, como iniciativas agroecológicas em áreas rurais.

O conjunto de temas é um pequeno exemplo desse cenário dinâmico que vem sendo tecido, provocando novos enfoques para uma educação que se adiante na discussão de situações que há muito tempo dá sinais de que precisa ter lugar de estudo, ou seja, discussões, reflexões e concretização de ações que possam atender aos desafios dessa nossa nova aldeia global.

Talvez o verso destacado na epígrafe deste prólogo nos provoque bem mais do que possamos imaginar sobre o que representa dizer que *nunca é cedo, nunca é tarde, sempre é tempo*. Um tempo que nos faça refletir sobre o nosso papel formador e investigador dessa diversidade, como perspectiva para novas unidades em diálogos e interconexões que promovam a valorização do humano e a sua promoção sociocultural, por meio da educação.

É com esse modo de pensar e refletir sobre os temas abordados pelos autores que desejamos uma leitura formativa e enriquecedora a todos(as).

Iran Abreu Mendes

Lilian Cristina Barata Pereira

Universidade Federal do Pará, agosto de 2025.

## PRESENTACIÓN

# SOBRE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN DE POSGRADO EN AMÉRICA LATINA

*Nunca es demasiado temprano, nunca es demasiado tarde,  
siempre es el momento adecuado.*

(Ednardo)

La frase «Nunca es demasiado temprano, nunca es demasiado tarde, siempre es el momento adecuado», extraída de la letra de la canción *Transparência*, del compositor brasileño Ednardo (Ednardo Soares, 1982)<sup>8</sup>, refleja la idea de que no existe un momento ideal ni un límite para alcanzar metas o hacer cambios en la vida. Ya sea para aprender algo nuevo, cambiar de rumbo o simplemente vivir con más intensidad, siempre hay tiempo para empezar, aunque parezca demasiado tarde o demasiado pronto. También expresa la sensación de que los sueños de una persona están interconectados, como si fueran facetas de un mismo sueño mayor. Esta percepción puede indicar una búsqueda de unidad y propósito en la vida, en la que diversas aspiraciones y deseos convergen hacia un objetivo central.

Es a través de esta interpretación de los versos de Ednardo que comenzamos a discutir la diversidad y su lugar en la educación y la investigación en el ámbito de los estudios de posgrado en América Latina, el tema central de este libro. Se trata de un reto y a la vez una apuesta que provoca, cuestiona y

---

<sup>8</sup> Para más detalles, consultar el LP *Terra da Luz* de Ednardo, lanzado en 1982 por Odeon Discos, y posteriormente reeditado en CD en 2013.

estimula la sociocognición<sup>9</sup> humana en medio de las interconexiones e intercontextualidades<sup>10</sup> en las que estamos cada vez más inmersos, cumpliendo la máxima del filósofo canadiense Marshall McLuhan<sup>11</sup>, cuando enunció el concepto de Aldea Global en el libro *La Galaxia Gutenberg* (1962), así como sustentando su tesis de que *el medio es el mensaje*, en el libro *Los medios de comunicación como extensión del hombre* (1967).

La tesis argumenta que el canal de comunicación influye en la percepción y comprensión del mensaje. Por lo tanto, la cantidad de información transmitida por la prensa supera con creces la transmitida a través de la instrucción y los textos escolares. Por lo tanto, al interpretar esta máxima a partir de la explicación de la tesis, podemos comenzar a comprender que los procesos de comunicación planetarios se han vuelto tan interconectados que cuestionamos la situación actual de la sociedad planetaria, dado que percibimos exactamente cuáles son estos medios que nos hacen comprender nuestra lucha por el reconocimiento del lugar que ocupamos como diversidad de grupos humanos que constituyen la sociodinámica cultural que utiliza todos los medios posibles para expresarse en singular y en plural.

Hablar de uno mismo significa delimitar territorios geográficos, socio-culturales, simbólicos e identitarios que pueden comunicarse y ser comunicados, que ocupan un lugar único dentro de la diversidad o que son diversos dentro de un lugar único. Quizás este sea el destino de la educación actual: permitir que todos los sujetos sociales sean únicos y plurales dentro de los procesos intercontextuales en los que viven, ya que la idea de McLuhan implicaba el significado de la globalización, directamente vinculado a la formación de una aldea global. Este proceso ha generado una vasta red de dependencias mutuas entre todas las regiones del mundo, permitiendo que las personas se comuniquen directamente entre sí, independientemente de la distancia, como en una aldea.

---

<sup>9</sup> La cognición social se refiere al conjunto de procesos cognitivos involucrados en las interacciones sociales, incluyendo la percepción, interpretación y respuesta a las intenciones, disposiciones y comportamientos de otras personas. Es un campo de estudio que busca comprender cómo las relaciones sociales moldean nuestros procesos mentales y cómo estos, a su vez, influyen en nuestras interacciones.

<sup>10</sup> La intercontextualidad, en analogía con la intertextualidad y la interdiscursividad, se refiere a la interacción e influencia mutua entre diferentes contextos en una práctica social. En este proceso, elementos de un contexto se “transportan” a otro, lo que resulta en una interconexión y en el intercambio de características, pudiendo predominar un contexto sobre el otro.

<sup>11</sup> McLuhan fue el primer filósofo en abordar las transformaciones sociales provocadas por la revolución tecnológica de las computadoras y las telecomunicaciones, cuando acuñó el concepto.

Este movimiento, anunciado hace más de seis décadas, nos ayuda a comprender cuánto han hecho los movimientos sociales para lograr ganancias territoriales a través de la diversidad cultural y de género, entre otras cosas, impactando en fenómenos relacionados con la educación en la sociedad en su conjunto y, en particular, en la relación entre lo local y lo global, dando lugar a nuevos términos como “glocal<sup>12</sup>”, que significa global y local simultáneamente.

Por lo tanto, es con esta reflexión que consideramos posible iniciar un debate sobre el lugar de la diversidad en la educación y la investigación de posgrado en América Latina. Este es, pues, el enfoque central de los temas abordados en este libro, fruto de estudios e investigaciones en diversos programas de posgrado en América Latina, que buscaron investigar temas como las escuelas de llanura aluvial y sus desafíos y perspectivas para la educación escolar quilombola en la Amazonía, así como una política de escucha de los niños para la elaboración de conocimientos desde una perspectiva interseccional y transversal en las escuelas, a través de un taller afro o incluso mediante diálogos o provocaciones generados en duoetnografías<sup>13</sup>.

Identificamos también otras búsquedas para ocupar un lugar singular en la diversidad de investigaciones en torno a la formación inicial de docentes indígenas a través de diálogos de aprendizaje integradores en la objetivación cultural, o incluso en forma de narrativas y la reanudación de nuevos enfoques de la educación indígena frente al borrado histórico de la memoria de un pueblo como Maraka'nà.

Lo mismo se puede identificar también en situaciones de diversidad de género, como los feminismos en el carnaval callejero de Río de Janeiro, donde la praxis feminista liberadora pasa por el enfrentamiento de la violencia de género, entre otros factores de género en la elección de propuestas de enseñanza especializada para estudiantes de secundaria.

---

<sup>12</sup> Glocal es un término que combina lo global y lo local, refiriéndose a la interconexión e interacción entre fenómenos globales y locales. Describe cómo las influencias globales se adaptan y transforman a través de las culturas y los contextos locales, y cómo las prácticas locales pueden tener un impacto a escala global.

<sup>13</sup> La duoetnografía es un método de investigación etnográfica que implica la colaboración de dos investigadores en un estudio conjunto.

En la misma línea de temas, podemos destacar la lucha por la conquista de un territorio de quilombos (*aquilombamento*<sup>14</sup>), en el que un río de mujeres se configura en afluentes, asociaciones y flujos, o incluso en la identificación de estereotipos de género presentes en la formación de docentes en Argentina, así como en los abordajes de infancias trans desde la educación infantil, o incluso en la educación de calle, presente en los círculos de *hip-hop* de la Baixada Fluminense, en Brasil.

Este libro también explora otros temas relacionados que buscan promover una perspectiva epistemológica que reformule y redefina el concepto de diversidad. Esto se debe a que reconoce que la diversidad consiste en puntos nodales que se interconectan en líneas de pensamiento y acción, formando una red intercontextual que expresa islas de resistencia. En la actualidad, estas islas han llegado a ocupar espacios de reflexión en la investigación desarrollada en programas de posgrado en América Latina, revitalizando el significado de las dinámicas socioculturales en su multidimensionalidad.

En su obra, Edgar Morin introduce la expresión “islas de resistencia” como espacios de esperanza y regeneración en un mundo en crisis, donde prevalecen la complejidad y la incertidumbre. Estas islas no son solo ubicaciones geográficas, sino también comunidades, ideas, proyectos y prácticas que buscan preservar los valores humanos y resistir las fuerzas destructivas. Por lo tanto, esta expresión se refiere a diferentes contextos, pero generalmente denota espacios o grupos que mantienen prácticas tradicionales, valores culturales o formas de vida alternativas frente a las fuerzas dominantes o las transformaciones sociales. Estos espacios pueden ser físicos, como las comunidades quilombolas, o figurativos, como las iniciativas agroecológicas en zonas rurales.

El conjunto de temas es una pequeña muestra de ese escenario dinámico que se ha tejido y ha provocado nuevos enfoques para una educación que avance en la discusión de situaciones que desde hace tiempo dan señales de necesitar ser estudiadas, discutidas, reflexionadas y que requieren de acciones concretas para afrontar los desafíos de nuestra nueva aldea global.

---

<sup>14</sup> Este término se refiere a la práctica de conectar y fortalecer lazos dentro de una comunidad, especialmente entre personas negras, inspirándose en los quilombos (comunidades cimarronas) como espacios de resistencia y construcción de identidad. Describe el movimiento de unión para crear espacios de apoyo mutuo, luchar por los derechos y preservar el patrimonio ancestral.

Tal vez el verso resaltado en el epígrafe de este prólogo nos provoque a pensar mucho más de lo que podemos imaginar sobre lo que significa afirmar que nunca es demasiado temprano, nunca es demasiado tarde, siempre hay tiempo; un tiempo que nos haga reflexionar sobre nuestro papel formador e investigativo en esta diversidad como perspectiva de nuevas unidades en diálogos e interconexiones que promuevan la valoración del ser humano y su desarrollo sociocultural a través de la educación.

Es con esta manera de pensar y reflexionar sobre los temas abordados por los autores que deseamos a todos una experiencia de lectura formativa y enriquecedora.

Iran Abreu Mendes

Lilian Cristina Barata Pereira

Universidade Federal do Pará, agosto de 2025.



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vimos acompanhando um movimento em prol do fortalecimento e valorização de grupos vulneráveis, ou seja, do conjunto de pessoas de diversas identidades, como os povos indígenas, pessoas negras e quilombolas, pessoas LGBTQIAPN+, mulheres, pessoas com deficiência, entre outras identidades que, historicamente, sofrem vários tipos de violência, praticadas por grupos ou pessoas que se veem com superioridade nos espaços sociais.

O avanço da conscientização social sobre essas concepções e atitudes pode ser resultado da criação e ampliação de políticas afirmativas e reparatórias no âmbito da diversidade, provocadas pelas incansáveis lutas realizadas pelos movimentos sociais organizados e ainda pelo desenvolvimento da educação, especialmente na América Latina.

Aqui, consideramos o termo diversidade para nos referir aos vários grupos humanos, sociais e culturais (ou interculturais), que possuem identidades históricas, físicas, geográficas, de gênero, etária, entre outras. Ou seja, grupos legítimos que, entretanto, não se alinham aos padrões impostos por sociedades seletivas, portanto, excludentes, intransigentes e retrógradas.

Todo esse movimento inevitavelmente também desperta o interesse de pesquisadores sobre questões que envolvem as problemáticas enfrentadas pelos grupos considerados minoria. Esse é um dos papéis mais importantes da ciência, uma vez que, através do trabalho que realiza, possibilita fortalecer ações e provocar inovações no campo das políticas públicas.

Neste livro reunimos o trabalho de alguns (algumas) jovens pesquisadores (pesquisadoras), por meio da Rede de Programas de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEEL). Destacam-se as pesquisas realizadas no Brasil, Chile e Argentina, que refletem sobre realidades e sujeitos sociais que buscam fortalecer seus espaços de atuação, a valorização de suas identidades e a luta contra o racismo, misoginia, homofobia, preconceitos e outras formas violentas que atentam contra a pessoa e os grupos.

O livro trata desses assuntos divididos em três blocos. O primeiro agrega cinco pesquisas no âmbito das práticas antirracistas; o segundo bloco também é composto por cinco trabalhos, porém, no âmbito dos estudos de gênero, sendo quatro sobre o gênero mulher e um sobre identidades LGBTQIAPN+. No terceiro bloco, reunimos pesquisas que abrangem estudos sobre o espaço das periferias e pessoas com deficiência, em uma perspectiva que abrange críticas às políticas de inclusão e os contextos de marginalização.

Abrimos, então, esta obra com pesquisas que se dedicam a estudos que envolvem a população afrodescendente e os povos indígenas, trazendo temas que vão da compreensão sobre os enfrentamentos, dificuldades e desafios pedagógicos em uma escola quilombola, como é o caso do capítulo “Escola de Várzea: desafios e perspectivas da educação escolar quilombola na Amazônia Paraense”, e que analisa também a intensificação da política neoliberal na educação vivenciada no Brasil no período de 2018 a 2022.

O capítulo “Afroateliê: por uma política de escuta das crianças para a elaboração de saberes numa perspectiva interseccional e transversal na escola” apresenta uma pesquisa que se baseia na escuta de crianças, vistas não apenas como receptoras de conhecimento, mas também como produtoras de saberes. Tem como base as experiências promovidas pelo afroateliê, um espaço que utiliza como referência a cultura afro-brasileira, os elementos presentes nos terreiros de umbanda do Rio de Janeiro e o modo de viver sob a perspectiva da diversidade étnico-racial.

O capítulo 3, denominado “Alguns diálogos, algumas provocações: duoetnografia”, propõe reflexões sobre ancestralidade e características fenotípicas, a partir de um estudo sobre o Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), localizado no estado de São Paulo, como espaço de promoção de uma educação antirracista, sobretudo para a formação de professoras e professores que atuam nas áreas de Ciências e Matemática em uma faculdade de Engenharia.

O quarto capítulo, “Formação inicial de professores(as) indígenas em diálogos integradores de aprendizagem na objetivação cultural”, se volta para a formação inicial de professores indígenas para o ensino de matemáticas, problematizando como os saberes ancestrais e a coprodução de professores que são de etnias indígenas dos estados do Amapá e Pará, no Brasil, são valorizados para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a partir de uma perspectiva intercultural da educação matemática. A pesquisa conclui que o trabalho conjunto se mostra como potencialidade para a formação inicial de

professores(as) indígenas, e pode contribuir social e educacionalmente para o problema da produção do conhecimento matemático sociocultural e para a aprendizagem docente indígena.

Fechando o primeiro bloco, o capítulo “Sobre narrativas e retomadas: a educação indígena contra o apagamento histórico na aldeia Maraka’nà” trata de um estudo que visa compreender as narrativas dos habitantes da Aldeia Maraka’nà, uma comunidade indígena pluriétnica urbana que surgiu em 2006 e se localiza em uma área de alto valor econômico na cidade do Rio de Janeiro, próxima ao Estádio do Maracanã. Trabalha questões sobre territorialidade e identificações étnicas, criadas pela educação formal e outros dispositivos de agenciamento político e cultural. O estudo revela como as narrativas e os discursos dessas instituições apresentam visões estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

Os estudos de gênero também integram esta obra, a partir de cinco pesquisas, que abordam problemáticas que atingem mulheres e grupos LGBTQIAPN+. São destaques os trabalhos realizados no Brasil, Argentina e Chile. Assim, no capítulo 6, sob o título “Feminismos no carnaval carioca de rua: práxis feminista libertadora e enfrentamento às violências de gênero”, é apresentada uma pesquisa que trata do carnaval de rua do Rio de Janeiro como um espaço de articulação política e feminista, que conta com a participação de trabalhadoras e foliãs, para combater violências de gênero e reivindicar direitos. Os resultados mostraram que, embora nem todas as mulheres que participam do carnaval de rua se identifiquem como feministas, o fato de liderar blocos ou desenvolver campanhas antiassédio contribuem com uma agenda feminista educativa, influenciando políticas públicas nesse sentido.

O Capítulo 7, “Factores de género en la elección de especialidades TP en estudiantes de II Medio”, faz um recorte a partir da Educação Técnico-Profissional (TP) do Chile, destacando-o como um dos países da região de maior incidência de matrículas nessa modalidade. Analisa, sob o viés do gênero de estudantes, os fatores que influenciam na escolha das especialidades técnico-profissionais, obtendo-se como resultado que a influência familiar, a escola e a sociedade desempenham um papel importante nessas decisões.

O Capítulo 8, “Literalmente Elas, um território de aquilombamento, um rio de mulheres: afluentes, parcerias e fluxos”, apresenta o Grupo Literalmente Elas, que reúne mulheres de diferentes faixas etárias, profissões e regiões do Rio de Janeiro, como interlocutor para desenvolver alguns questionamentos sobre o protagonismo feminino negro, a equidade de gênero, o

antirracismo e antissexismo. Toma a literatura produzida por mulheres, principalmente negras e indígenas, para incentivar outras mulheres a refletirem sobre essas questões e o desenvolvimento de leituras sob tais perspectivas.

O Capítulo 9, “Resabios del normalismo: estereotipos de género en la formación de maestras en Argentina”, analisa os resquícios do normalismo, ou seja, as normas que configuram a cotidianidade das escolas primárias públicas na Argentina, identificadas em diversas práticas atuais, como é o caso dos códigos de vestimentas das estudantes. Sob um recorte de gênero, a pesquisa revela que os resquícios da cultura normalista do final do século XIX são observados em regulamentos consuetudinários.

O capítulo 10, último do segundo bloco temático, diz respeito aos estudos sobre as identidades de gênero e de pessoas trans. Assim, o trabalho “Abordaje de infancias trans desde la Educación Parvularia” tem por objetivo analisar as representações e práticas pedagógicas de educadoras, equipe técnica e de gestão que atuam na educação infantil (Segundo Nivel de Transición - 5 a 6 años) em uma instituição educacional chilena, a respeito da identidade de gênero e das identidades trans. Os resultados revelaram que não existe consenso em relação a conceitos-chave sobre identidade de gênero entre a equipe escolar entrevistada e os marcos regulatórios do país, além de uma visão restrita sobre a idade de autodeterminação de gênero. Demonstra que a formação inicial docente se dá de maneira deficiente nessas temáticas, limitando a eficácia de práticas inclusivas nas escolas, desde a educação infantil.

O terceiro bloco temático agrega uma pesquisa que analisa os espaços periféricos urbanos e a cultura do *hip-hop* como potencial educativo e cultural para jovens do Rio de Janeiro, no Brasil. É o caso do capítulo 11, com o trabalho “A educação está na rua: as rodas de *hip-hop* da Baixada Fluminense (BXD)”.

O capítulo 12, “Desafios e contradições de um trabalho educacional “inclusivo” na periferia fluminense”, agrega dois temas importantes: o espaço da periferia e a inclusão de pessoas com deficiência. Assim, a pesquisa analisa o projeto “Buscando uma escola aberta à diversidade”, um dos pioneiros em um dos municípios da cidade do Rio de Janeiro, e revela suas contradições e conquistas como ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O Capítulo 13, “Cuento clásico y habilidades sociales: *Hansel y Gretel* como recurso didáctico inclusivo”, tem como foco os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para a sua inclusão educacional efetiva no Chile. Tem como

base a contribuição do conto clássico “João e Maria” como ferramenta didática para favorecer tais habilidades nos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo concluiu que a literatura clássica, se abordada a partir de uma perspectiva inclusiva, pode se tornar um importante aliado no desenvolvimento socioemocional e a participação ativa de estudantes com TEA em contextos escolares diversos.

Cada capítulo se mostra como um convite a pensar e repensar práticas educativas e ações que necessitam ser transformadas no âmbito das sociedades, a partir de uma perspectiva de mundo que considere a diversidade e todas as suas virtudes e valores. Muito nos alegra saber que, na América Latina, esses temas vêm cada vez mais ocupando espaço nas pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação.

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Universidade Federal do Pará,  
Belém-Pará-Brasil, 11 de julho de 2025

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, hemos presenciado un movimiento hacia el fortalecimiento y la valoración de los grupos vulnerables, es decir, el conjunto de personas con identidades diversas, como los pueblos indígenas, las personas negras y quilombolas, las personas LGBTQIAPN+, las mujeres, las personas con discapacidad, entre otras identidades que históricamente han sufrido diversos tipos de violencia, perpetrada por grupos o individuos que se consideran superiores en los espacios sociales.

El avance de la conciencia social sobre estas concepciones y actitudes puede ser resultado de la creación y expansión de políticas afirmativas y reparadoras en el contexto de la diversidad, impulsadas por las incansables luchas de los movimientos sociales organizados y también por el desarrollo de la educación, especialmente en América Latina.

Aquí, consideramos que el término diversidad se refiere a los diversos grupos humanos, sociales y culturales (o interculturales) que poseen identidades históricas, físicas, geográficas, de género, edad y otras. En otras palabras, grupos legítimos, pero que no se alinean con los estándares impuestos por sociedades selectivas y, por lo tanto, excluyentes, intransigentes y retrógradas. Todo este movimiento inevitablemente despierta el interés de los investigadores por las problemáticas que enfrentan los grupos considerados minoritarios. Este es uno de los roles más importantes de la ciencia, ya que a través de su trabajo permite fortalecer acciones e impulsar innovaciones en el ámbito de las políticas públicas.

Aquí reunimos el trabajo de jóvenes investigadores, a través de la Red de Programas de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL), destacando las investigaciones realizadas en Brasil, Chile y Argentina, que reflexionan sobre realidades y sujetos sociales que buscan fortalecer sus espacios de acción, la valorización de sus identidades y la lucha contra el racismo, la misoginia, la homofobia, los prejuicios y otras formas de violencia que atacan a las personas y a los grupos.

El libro aborda estos temas y lo hemos dividido en tres bloques: el primero reúne cinco proyectos de investigación en el ámbito de las prácticas antirracistas; el segundo, también compuesto por cinco trabajos, pero en el ámbito de los estudios de género, cuatro sobre el género femenino y uno sobre las identidades LGBTQIAPN+. En la tercera sección, reunimos investigaciones que abarcan estudios sobre el espacio de las periferias y las personas con discapacidad, desde una perspectiva que incluye críticas a las políticas de inclusión y a los contextos de marginación.

A continuación, iniciamos el libro con una investigación dedicada a estudios que involucran a la población afrodescendiente y a los pueblos indígenas, abordando temas que abarcan la comprensión de las confrontaciones, dificultades y desafíos pedagógicos en una escuela quilombola, como es el caso del capítulo “Escola de Várzea: desafios y perspectivas de la educación escolar quilombola en la región amazónica de Pará”, que también analiza la intensificación de las políticas neoliberales en educación experimentadas en Brasil entre 2018 y 2022.

El capítulo “Afroateliê: hacia una política de escucha a los niños para la elaboración de conocimiento desde una perspectiva interseccional y transversal en la escuela” presenta una investigación basada en la escucha a los niños, vistos no solo como receptores de conocimiento, sino también como productores de conocimiento, a partir de las experiencias promovidas por Afroateliê, un espacio que utiliza como referencia la cultura afrobrasileña, elementos presentes en los terreiros de Umbanda en Río de Janeiro y la forma de vida desde la perspectiva de la diversidad étnico-racial. El capítulo 3, titulado “Algunos diálogos, algunas provocaciones: duoetnografía”, propone reflexiones sobre la ascendencia y las características fenotípicas a partir de un estudio del Centro Afrobrasileño e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), ubicado en el estado de São Paulo, como espacio para promover la educación antirracista, especialmente para la formación de docentes de Ciencias y Matemáticas en una Facultad de Ingeniería.

El cuarto capítulo, “Formación inicial de docentes indígenas en diálogos de aprendizaje integrador en la objetivación cultural”, se centra en la formación inicial de docentes indígenas para la educación matemática, problematizando cómo los conocimientos ancestrales y la coproducción de docentes de grupos étnicos indígenas en los estados de Amapá y Pará, Brasil, se valoran para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva intercultural de la educación matemática. La investigación concluye que el trabajo colaborativo muestra potencial para la formación inicial de docen-

tes indígenas y puede contribuir social y educativamente a la problemática de la producción de conocimiento matemático sociocultural y al aprendizaje docente indígena.

Cerrando la primera sección, el capítulo “Sobre narrativas y retomadas: La educación indígena contra el borrado histórico en la aldea Maraka’nà” aborda un estudio que busca comprender las narrativas de los habitantes de la aldea Maraka’nà, una comunidad indígena urbana multiétnica que surgió en 2006 y se ubica en una zona de alto valor económico en la ciudad de Río de Janeiro, cerca del Estadio Maracanã. El estudio aborda cuestiones de territorialidad e identificaciones étnicas, generadas por la educación formal y otros dispositivos de agencia política y cultural. El estudio revela cómo las narrativas y los discursos de estas instituciones presentan visiones estereotipadas y prejuiciosas sobre los pueblos indígenas.

Los estudios de género también se integran en este trabajo, a partir de cinco proyectos de investigación que abordan problemáticas que afectan a las mujeres y a los grupos LGBTQIAPN+. Se destacan los trabajos realizados en Brasil, Argentina y Chile. Así, en el capítulo 6, titulado “Feminismos en el carnaval callejero de Río de Janeiro: la praxis feminista liberadora y el enfrentamiento a la violencia de género”, se presenta un estudio que aborda el carnaval callejero de Río de Janeiro como un espacio de articulación política y feminista, que incluye la participación de mujeres trabajadoras y festejantes para combatir la violencia de género y reclamar derechos. Los resultados mostraron que, si bien no todas las mujeres que participan en el carnaval callejero se identifican como feministas, el hecho de que lideren grupos carnavalescos o desarrollen campañas contra el acoso contribuye a una agenda feminista educativa, influyendo en las políticas públicas al respecto.

El capítulo 7, “Factores de género en la elección de especialidades técnico-profesionales en estudiantes de secundaria”, se centra en la Educación Técnico-Profesional (ET) en Chile, destacándolo como uno de los países de la región con mayor incidencia de matrículas en esta modalidad, para analizar, desde la perspectiva de género del alumnado, los factores que influyen en la elección de especialidades técnico-profesionales. Los resultados muestran que la influencia familiar, escolar y social desempeñan un papel importante en estas decisiones.

El capítulo 8, “Literalmente Ellas, un territorio de quilombos, un río de mujeres: afluentes, alianzas y flujos”, presenta al Grupo Literalmente Ellas, que reúne a mujeres de diferentes edades, profesiones y regiones de Río de

Janeiro, como interlocutor para desarrollar algunas preguntas sobre el protagonismo femenino negro, la igualdad de género, el antirracismo y el antisexismo, tomando la literatura producida por mujeres, principalmente mujeres negras e indígenas, para animar a otras mujeres a reflexionar sobre estos temas y a desarrollar lecturas desde estas perspectivas.

El capítulo 9, “Remanentes del Normalismo: Estereotipos de Género en la Formación Docente en Argentina”, analiza los remanentes del normalismo, es decir, las normas que configuran la vida cotidiana de las escuelas primarias públicas argentinas, identificadas en diversas prácticas actuales, como los códigos de vestimenta del alumnado. Desde una perspectiva de género, la investigación revela que se observan remanentes de la cultura normalista de finales del siglo XIX en las normas consuetudinarias.

El capítulo 10, último del segundo bloque temático, aborda los estudios sobre identidades de género y personas transgénero. Así, el trabajo “Aproximación a la Niñez Transgénero desde la Educación Infantil” tiene como objetivo analizar las representaciones y prácticas pedagógicas de educadores, personal técnico y directivo que trabaja en educación infantil (Segundo Nivel de Transición - 5 a 6 años) en una institución educativa chilena respecto a la identidad de género y las identidades transgénero. Los resultados revelaron la falta de consenso sobre conceptos clave sobre identidad de género entre el personal escolar entrevistado y los marcos regulatorios del país, además de una visión limitada sobre la edad de autodeterminación de género. Esto demuestra que la formación inicial del profesorado es deficiente en estas áreas, lo que limita la efectividad de las prácticas inclusivas en las escuelas, desde la educación infantil.

El tercer bloque temático incluye investigaciones que analizan los espacios urbanos periféricos y la cultura *hip-hop* como potencial educativo y cultural para los jóvenes de Río de Janeiro. Este es el caso del capítulo 11, con el trabajo «La educación está en la calle: los círculos de *hip-hop* de la Baixada Fluminense (BXD)».

El capítulo 12, «Desafíos y contradicciones de una labor educativa inclusiva en la periferia de Río de Janeiro», reúne dos temas importantes: el espacio de la periferia y la inclusión de las personas con discapacidad. Así, la investigación analiza el proyecto “Buscando una escuela abierta a la diversidad”, uno de los proyectos pioneros en un municipio de la ciudad de Río de Janeiro, y revela sus contradicciones y realizaciones como acciones desarrolladas por la Secretaría Municipal de Educación.

El capítulo 13, “Cuento Clásico y Habilidades Sociales: HÁnsel y Gretel como Recurso Didáctico Inclusivo”, se centra en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para su inclusión educativa efectiva en Chile, basándose en la contribución del cuento clásico “HÁnsel y Gretel” como herramienta didáctica para promover dichas habilidades en estudiantes de 3.º a 5.º básico. El estudio concluyó que la literatura clásica, abordada desde una perspectiva inclusiva, puede convertirse en un aliado importante para el desarrollo socioemocional y la participación activa de los estudiantes con TEA en diversos contextos escolares.

Cada capítulo invita a reflexionar y repensar las prácticas y acciones educativas que necesitan transformarse en las sociedades desde una cosmovisión que considere la diversidad y todas sus virtudes y valores. Nos complace saber que en Latinoamérica, estos temas están ganando cada vez más espacio en la investigación de los programas de posgrado.

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Universidade Federal do Pará,  
Belém-Pará-Brasil, 11 de julho de 2025

I

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS



## ESCOLA DE VÁRZEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA PARAENSE<sup>15/16</sup>

## ESCUELA DE LLANURA INUNDABLE: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA EN LA REGIÓN AMAZÓNICA DE PARÁ

**Valdenira Silva de Melo (UFOPA/BRASIL)**

ORCID: <<https://orcid.org/0009-0009-5195-6612>>

E-mail: [valdenirasilvademelo@gmail.com](mailto:valdenirasilvademelo@gmail.com)

**Anselmo Alencar Colares (UFOPA/BRASIL)**

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>>

E-mail: [anselmocolares@gmail.com](mailto:anselmocolares@gmail.com)

---

<sup>15</sup> Derivada da dissertação intitulada “Educação Escolar em um Quilombo de Várzea na Amazônia Paraense: Lutas e desafios (2018-2022)”, para obtenção do grau de Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE/UFOPA. Defendida em 28 de setembro de 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/17/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=MELO%2C+Valdenira+Silva+de>>

<sup>16</sup> Este trabalho é uma produção do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação” – UFOPA – BRASIL.

**Resumo**

Este texto apresenta o resultado da pesquisa de Mestrado em Educação sobre as Escolas de Várzea, vinculada ao Projeto “Retrato das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA)”. Teve como objetivo compreender as lutas, as dificuldades e os desafios pedagógicos da educação pública, no período de 2018 a 2022, em uma Escola de Várzea, localizada em um território quilombola. O interesse pelo estudo se deu para buscar compreender a educação como fenômeno universal e suas especificidades em um contexto amazônico, considerando um período histórico de intensificação da política neoliberal na educação brasileira. O estudo foi desenvolvido com base em uma investigação bibliográfica fundamentada em artigos, livros e outras produções que discutem a temática das Escolas de Várzea e da Educação na Amazônia. A análise documental baseou-se na legislação, pareceres e leis que definem as políticas públicas educacionais. A utilização de fotografias como recurso metodológico permitiu o registro da realidade da educação pública nos lugares distantes da Amazônia. Conclui-se que, mesmo enfrentando dificuldades e desafios, a escola é entendida como importante alternativa para transformar vidas e mudar a realidade dos quilombolas do Saracura.

**Palavras-chave:** Escola de várzea; educação escolar quilombola; Amazônia paraense.

**Resumen**

Este texto presenta los resultados de la investigación de Maestría en Educación en Escuelas de Várzea, vinculada al Proyecto “Retrato de las Escuelas de Várzea en la Amazonía Brasileña (Municipio de Santarém/PA)”. El objetivo fue comprender las luchas, dificultades y desafíos pedagógicos de la educación pública, en el período de 2018 a 2022, en una Escuela de Várzea, ubicada en un territorio quilombola. El interés del estudio fue comprender la educación como un fenómeno universal y sus especificidades en un contexto amazónico, considerando un período histórico de intensificación de la política neoliberal en la educación brasileña. La investigación se desarrolló con base en una investigación bibliográfica basada en artículos, libros y otras producciones que abordan la temática Escuelas Várzea y Educación en la Amazonía. El análisis documental se basó en la legislación, opiniones y leyes que definen las políticas públicas educativas. El uso de fotografías como recurso metodológico permitió registrar la realidad de la educación pública en zonas remotas de la Amazonía. Se concluye que, incluso frente a las dificultades y desafíos, la escuela es entendida como una alternativa importante para transformar vidas y cambiar la realidad de los quilombolas de Saracura.

**Palabras clave:** Escuela de llanura aluvial; educación escolar quilombola; Amazonía Pará.

## Introdução

Este texto discute a educação e a realidade de uma Escola de Várzea no município de Santarém, estado do Pará. Resultado da pesquisa de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA e vinculada ao Projeto Guarda-Chuva<sup>17</sup> “Retratos das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA), aprovado pelo CNPq. Teve como objetivo compreender as lutas, as dificuldades e os desafios pedagógicos da educação pública, no período de 2018 a 2022, em uma Escola de Várzea, localizada em um território quilombola. O interesse pelo estudo se deu em busca de compreender a educação como fenômeno universal e suas especificidades em um contexto amazônico, considerando um período histórico de intensificação da política neoliberal na educação brasileira.

Nos últimos anos, a educação pública tem sido profundamente impactada pelo avanço do neoliberalismo, uma corrente ideológica que tem promovido a degradação mundial das condições de vida e de trabalho, influenciando diversas áreas da sociedade, incluindo as instituições educacionais. Essa política inclui propostas de redução dos gastos públicos, privatizações, ênfase na competitividade e na eficiência de mercado. Esse direcionamento tem gerado debates sobre os efeitos na qualidade do ensino e no acesso à educação, para diferentes camadas da sociedade, principalmente, da classe trabalhadora.

O viés neoliberal ronda as instituições educacionais, considerando a educação um bem essencialmente privado que, em parcerias público-privadas com chancela do Estado brasileiro, favorece um negócio lucrativo ao empresariado da educação. Tal estratégia visa promover uma educação pública cada vez mais precária, descredibilizada, alienada e mercadológica.

Hage e Corrêa (2019, p. 124) ressaltam que,

Com a eleição do Governo Bolsonaro, em 2018, e seguindo tendência mundial de uma onda conservadora e reacionária de

<sup>17</sup> Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, aprovado pelo CNPq, Processo N. 308966, Chamada N. /2020.

ultradireita, o quadro de racionalidade neoliberal só se intensifica e se agudiza no Brasil e na América Latina, levando a um perigoso e grave retrocesso de direitos fundamentais conquistados a partir da Constituição de 1988. Entretanto, cabe frisar que essa onda conservadora e reacionária não vem se dando sem luta e resistência.

Logo, a análise crítica da conjuntura política do país possibilita a compreensão da realidade econômica, social, educacional e abre caminhos para o fortalecimento da luta e da resistência, como bem destacaram os autores. Contudo, o avanço dessa onda conservadora e reacionária tem provocado uma série de retrocessos sobre conquistas sociais, obtidas após exaustivas lutas da classe trabalhadora. Por essa razão, como observa Mészáros (2008), é necessário “romper com a lógica do capital”. E o rompimento requer a compreensão, para a superação.

Os reflexos dessa política neoliberal também atingiram o contexto amazônico, ignorando a complexidade das dinâmicas naturais e a diversidade de sujeitos que compõem esse ambiente. A Amazônia e a sua biodiversidade, historicamente, despertam a cobiça do grande capital e apontam para a expansão capitalista no campo, responsável por concentração de terras, voltadas principalmente para o agronegócio, como uma das estratégias de geração de lucro, modernidade e desenvolvimento econômico. Essa expansão, muitas vezes, ocorre de forma agressiva. Segundo Hage e Corrêa (2019, p. 126), “A violência (material e simbólica) se intensifica nos territórios de povos tradicionais e camponeses, expropriando-os de suas terras e territórios [...]”.

Nesse universo do campo e de suas singularidades, destaca-se o contexto amazônico o qual, com características distintas, agrega uma multiplicidade de dinâmicas naturais e ambientais, sendo que os rios se constituem em pontos de partidas e de chegadas dos núcleos populacionais que habitam às suas margens. É nessa complexidade que se destacam as áreas de várzeas que, segundo Benatti (2016, p. 19), são áreas marginais inundadas periodicamente”, advertindo que “nem toda área marginal das correntes de água é considerada várzea, pois pode-se encontrar terra firme não inundada pelas cheias do rio”. Essa dinâmica amazônica inclui os ciclos da enchente e da vazante dos rios, além dos fenômenos das terras caídas (perda de terras) e das terras crescidas (novas terras) (Souza; Almeida, 2010).

Para além das questões naturais e ambientais, a Amazônia é constituída da diversidade de povos, como indígenas, ribeirinhos, quilombolas, varzeiros, extrativistas, etc. Essas populações amazônicas, cotidianamente, convivem com os desafios da enchente e da vazante dos rios, adaptando-se a essas constantes modificações, que interferem diretamente no modo de produção e organização social com reflexos no contexto educacional.

Por conseguinte, o estudo buscou compreender a realidade de uma escola localizada no ambiente de várzea e em um território quilombola. É importante destacar que o Censo Demográfico de 2022, pela primeira vez, trouxe dados referentes à população quilombola. Esse levantamento censitário é necessário, pois dá visibilidade às condições materiais e educacionais às quais essas populações estão submetidas, e permite o acesso às políticas públicas. De acordo com o Censo Demográfico (2022), o Pará é o quarto estado com a maior população quilombola do Brasil, com 135.033 quilombolas (Brasil, 2023).

A inclusão de perguntas nos questionários para a identificação de pessoas que se autodeclararam quilombolas permitiu mostrar o retrato dessa população em todo o país. Na região oeste do Pará, o município com maior quantitativo de quilombolas, de acordo com o Censo (2022), foi Oriximiná. O município de Santarém ficou em terceiro lugar, com o quantitativo de 4.363 quilombolas (Vieira, 2023).

Há de considerar que a educação na Amazônia carrega as marcas da diversidade étnico-racial dessas populações e necessita ser compreendida em suas singularidades. Essas especificidades estão relacionadas também ao local onde vivem e, neste estudo, o ambiente de várzea. Nessa região, o movimento das águas interfere na dinâmica e na rotina das comunidades amazônicas que ficam às margens dos rios. Esse processo afeta as atividades produtivas e o processo educativo. As escolas dessas localidades são denominadas de Escolas de Várzea e representam a complexidade da educação pública, evidenciando os desafios enfrentados por professores e alunos.

Dentre os resultados da pesquisa, entre outros aspectos singulares, este texto destaca a realidade de uma Escola Quilombola de Várzea e o reflexo da política neoliberal na Rede Municipal de Ensino em Santarém, no período de 2018 a 2022. Buscou-se elucidar: O que é uma Escola de Várzea? O que é ter uma escola na várzea amazônica? Qual a influência da política neoliberal na educação escolar na Rede Pública Municipal no período proposto para a pesquisa? Quais as dificuldades e os desafios da Educação Escolar na Escola Quilombola nesse período?

Os resultados direcionaram para a produção textual das singularidades de uma Escola de Várzea e a compreensão da realidade na qual a escola está inserida, além dos desafios enfrentados por professores, alunos e profissionais do quilombo Saracura, para garantir o direito à educação em um ambiente complexo, como o da várzea amazônica.

## **Metodologia**

A pesquisa, que tem como objeto de análise as Escolas de Várzea, faz parte do Projeto Guarda-Chuva “Retratos das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA)”, no qual são desenvolvidas diversas investigações voltadas para a educação na Amazônia. O debate sobre tais escolas, por algum tempo, ficou à margem das discussões e produções acadêmicas. Assim, considera-se relevante este estudo, pois permite conhecer a realidade amazônica e a educação pública ofertada nas escolas localizadas em regiões de várzea. Ao mesmo tempo, contribui com perspectivas e o alcance de políticas públicas educacionais, sociais e raciais a essas populações que habitam as margens dos rios, possibilitando a transformação das suas realidades.

O estudo foi realizado em uma escola localizada no território quilombola do Saracura. Para a realização da pesquisa, foram seguidos os trâmites burocráticos, como a permissão do diretor da escola; a autorização da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS), do presidente da Comunidade de Saracura e da Secretaria Municipal de Santarém (SEMED), por meio da Divisão de Educação Escolar Quilombola (DEEQ). A princípio, havia a pretensão de submeter a pesquisa ao Comitê de Ética; no entanto, no decorrer do trabalho e com a delimitação do objeto de investigação, posteriormente, essa fase foi excluída.

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma investigação bibliográfica fundamentada em artigos, livros e outras produções que discutem a temática das Escolas de Várzea e da Educação na Amazônia. A análise documental baseou-se na legislação, pareceres e leis que definem as políticas públicas educacionais.

Utilizou-se, ainda, imagens fotográficas como recurso metodológico, com o intuito de compor os retratos dessa Escola Quilombola e da educação pública na região de várzea, visto que “desde a sua descoberta até os dias de hoje, a fotografia vem acompanhando o mundo contemporâneo, registrando sua história numa linguagem de imagens. Uma história múltipla, constituí-

da por grandes e pequenos eventos[...]” (Mauad, 1996, p.5). Na pesquisa, a composição fotográfica mostra a realidade da educação escolar na várzea amazônica.

Teoricamente, este texto fundamenta-se nos escritos de Orso (2020); Saviani (2020); Apple (2001); Colares (2022); Mészáros (2008); Hage e Corrêa (2019); Colares e Colares (2021); Souza e Almeida (2010); Melo e Colares (2022), dentre outros. Esses autores se dedicam a estudos sobre a educação, analisando de forma crítica as características diversas relacionados à temática.

A investigação teórica foi combinada com a pesquisa de campo, que visou entender a dinâmica escolar e a realidade na qual a escola está inserida. Para isso, foram realizadas viagens ao Quilombo Saracura, tanto no período de cheia quanto da vazante dos rios Amazonas e Tapajós. Esse território quilombola fica no espaço rural do município de Santarém e o acesso ao lugar ocorre pelos rios, onde as canoas rabetas – pequenas embarcações – são muito utilizadas.

Em tempos de cheia, a viagem pelo rio Amazonas, que dá acesso à escola pesquisada, torna-se mais longa e perigosa, devido à extensão e ao volume de água que influenciam o nível do rio. A força da correnteza, o trânsito constante de embarcações de grande porte, como navios e balsas, aumenta o risco de acidentes e necessitam de cuidados redobrados.

### **Interpretação dos resultados**

As discussões apontam que a educação, principalmente, a pública, tem sido alvo da classe dominante e do avanço capitalista no campo educacional. A mercantilização da educação, intensificada com a política neoliberal conservadora, tem se configurado como uma tendência crescente. De acordo com Orso (2020), desde a ascensão de Jair Bolsonaro, a educação e a escola pública sofreram diversos ataques que comprometeram o seu funcionamento.

Na mesma direção, Saviani (2020, p. 14) esclarece: “É nesse contexto que vem ocorrendo o desmonte da educação nacional pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores”. Os desmontes, mencionados por Saviani, tornaram-se uma prática intensiva e um projeto de governo desde a campanha eleitoral à ascensão de Bolsonaro à presidência do Brasil.

Colares (2022, p. 37) adverte que “O aprendizado dos conhecimentos produzidos pela humanidade e historicamente acumulados constitui fator de sobrevivência para nossa espécie. Daí a importância e a necessidade da educação escolar, a forma de educação que foi sendo aprimorada ao longo da história e se tornou dominante”. Logo, a escola é um espaço de aprendizagem, de troca, de discussões, de possibilidades do senso crítico; por isso, ser alvo de grupos conservadores e dominantes.

A educação é um dos principais mecanismos de transformação social e precisa ser pensada na perspectiva de luta emancipatória, reconhecendo que a história é um campo aberto dessas possibilidades. A escola, instituída até em lugares distantes, representa oportunidade de aprendizagem e de mudanças de vida das pessoas, desde que a elas sejam dadas as possibilidades de aprender. Nesse contexto, destacam-se, as Escolas de Várzea.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, localizada na região de várzea, espaço rural, no município de Santarém, no Pará. Dentro dessa caracterização como Escola de Várzea, atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (Séries Iniciais), no turno matutino, e Ensino Fundamental II (Séries Finais), no turno vespertino, na modalidade de ensino regular. É uma escola quilombola, inscrita sob o Código do INEP 15147924, que lida com diversos desafios pedagógicos, com a enchente e a vazante do rio Amazonas.

Questiona-se: o que é uma Escola de Várzea? Pode-se dizer, que a Escola de Várzea é aquela que, por ser localizada às margens dos rios, geralmente, é construída em madeira, feita de assoalho alto, modelo palafita, visto que esse tipo de construção é comum nas regiões alagadiças e muito utilizada às margens dos rios da Amazônia. Esse modelo é uma estratégia usada para que as construções não sejam alagadas ou arrastadas pelas enchentes, permitindo às populações locais o convívio periódico com os ciclos da enchente e da vazante dos rios.

Não há um sistema padronizado de escolas no contexto de várzea. De acordo com Colares; Colares (2021), “Não há um tipo padrão. Por conseguinte, vamos encontrar na várzea escolas de vários tamanhos (dependendo da quantidade de moradores na comunidade e no entorno) com número variado de dependências [...]”. Os autores destacam ainda “[...] que em muitos espaços, o que existe sendo denominado de escola é tão somente um local improvisado, geralmente pertencente a alguma igreja ou à comunidade [...]”. Esses espaços, se apresentam “[...] quase sempre, em situação muito precária

no que diz respeito ao padrão de construção, manutenção e salubridade [...]” (Colares; Colares, 2021, p. 40, 41). No entanto, a escola onde a pesquisa foi realizada apresenta padrões de construção comuns a algumas escolas situadas em regiões de várzea no município de Santarém, no estado do Pará. Porém, esse padrão de construção em madeira se deu em virtude do desabamento da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, em 2018.

Tal desabamento ocorreu no fim de semana, o que, de certa forma, evitou maiores danos e transtornos, pois não havia pessoas no local. Primeiramente, desmoronou um pavilhão, seguido das demais dependências da escola. O prédio era construído em alvenaria.

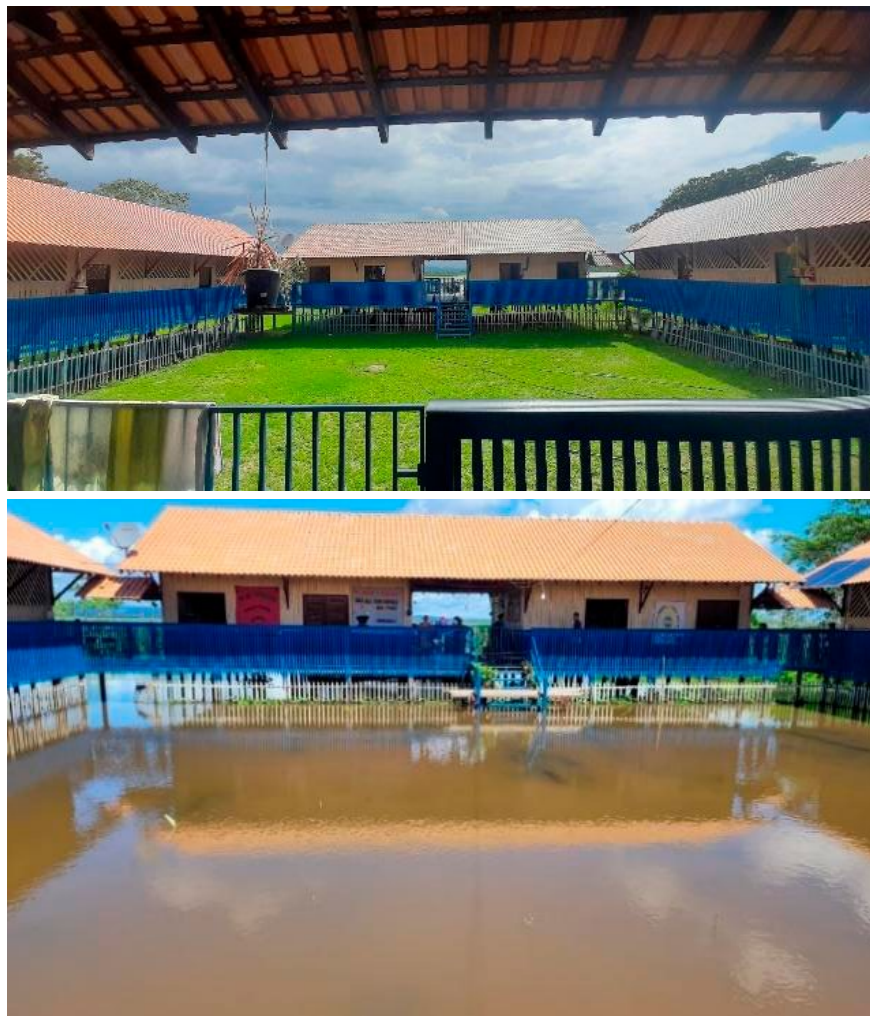
Sobre esse acontecimento, Melo e Colares (2022, p. 90) esclarecem:

Após esse incidente que culminou com o desabamento da escola, muitas foram as especulações em torno das causas do ocorrido. Uma delas seria o fenômeno das terras caídas, no entanto, os moradores da comunidade e os servidores da escola discordam dessa versão, embora reconheçam as adversidades das regiões de várzeas. Há consenso entre eles que a falta de manutenção na estrutura da escola, por ser de alvenaria com pilares pré-moldados, teriam sido as causas do desabamento do prédio [...].

Esse incidente mostra a realidade de uma Escola de Várzea e o descaso do governo municipal em meio à intensificação dos desmontes da educação e do avanço da política neoliberal no campo educacional. O novo prédio escolar foi entregue à comunidade do Saracura no início do ano de 2022. Durante esse período, as atividades escolares foram realizadas em casa, pelos alunos. Os professores e demais funcionários adaptaram espaços, como o barracão da comunidade, a igreja e locais debaixo das árvores para a entrega do material escolar a ser desenvolvido pelos estudantes, visto que esse período coincidiu com a crise sanitária da covid-19.

Diante aos desafios pedagógicos, os quilombolas do Saracura seguem enfrentando as adversidades e convivendo com as características peculiares da região Amazônica, inclusive a cheia e a vazante dos rios. Esses fenômenos foram representados na imagem 1, que mostra como interferem na paisagem da região e no ambiente escolar.

**Imagem 1:** Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento – Quilombo Saracura. Tempo de seca (A) e Tempo de cheia (B).



**Fonte:** Melo (2022); Rabelo (2023).

Ao interrogar o que é ter uma Escola na Várzea, os resultados apontam para algo complexo, pois não é tão fácil defini-la. As alterações naturais interferem na organização escolar, social e nas atividades econômicas, influenciando o modo de vida das populações ribeirinhas e de várzea. Pensar em uma Escola de Várzea é levar em conta as suas singularidades, pois a complexidade Amazônica desafia professores e alunos diariamente, a começar pelo acesso à

escola, onde o rio é o caminho e as embarcações, como canoas, rabetas e lancha escolar possibilitam o trajeto, contribuindo na materialização da educação formal, nos espaços rurais. Assim, o cotidiano escolar é forjado em meio aos desafios que estão presentes na escola onde foi realizada esta pesquisa.

Tais desafios começam pelo deslocamento do espaço urbano para o quilombo Saracura, onde está localizada a escola em estudo. O trajeto se torna mais difícil no período de cheia, quando o volume de água dos rios Tapajós e Amazonas aumenta bastante. Os rios arrastam capim, árvores das margens e pedaços de toras de pau, gerando transtornos aos ribeirinhos, varzeiros e profissionais que precisam chegar à escola para desenvolverem as suas atividades pedagógicas. No ano de 2022, apenas um professor e o pedagogo não eram do quilombo. A imagem 2 mostra a dimensão do rio Amazonas no tempo de cheia e o porto da escola. Quando o nível do rio aumenta, é necessário fazer uma ponte para que os alunos, professores e demais funcionários possam chegar ao espaço escolar.

O estudo mostrou que a maioria dos profissionais que trabalham na Escola de Várzea do território do Saracura é quilombola e reside no quilombo. Isso se deve às reivindicações históricas de todas as comunidades quilombolas de Santarém. Dentre essas conquistas, estão a de que o quadro funcional das escolas possa ser preenchido pelos próprios quilombolas com formação específica, nas suas respectivas comunidades.

**Imagem 2:** Trajeto até a Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento - Santarém-Pará. Rio Amazonas (A) e Porto da Escola (B).



**Fonte:** Melo (2022).

Outro desafio evidenciado na pesquisa foi a busca dos quilombolas em consolidar uma educação escolar diferenciada, conforme definem as legislações educacionais, voltadas para essa população. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sancionada no ano de 2012, é resultado de reivindicações de políticas públicas educacionais que levem

em consideração a organização, as tradições, as memórias, as histórias, as línguas, dentre outros aspectos, que conectam o segmento negro aos seus antepassados/a e à sua ancestralidade. Assim, a Educação Escolar Quilombola, (EEQ), amparada pela Resolução CNE/CEB 8/2012, traz no seu artigo 1º, o seguinte texto:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade [...] (Brasil, 2012, p.3).

De acordo com essas características estabelecidas na legislação, subentende-se que a Educação Escolar Quilombola deve ser fruto da hibridização da cultura e saberes ancestrais com o conhecimento científico formal escolarizado não quilombola, nas suas mais variadas formas de produção. A legislação, ao reconhecer aspectos singulares diversos que compõem o universo quilombola, possibilitou a autonomia desses grupos étnicos num contexto geral e particular; ao mesmo tempo, lançou desafios na efetivação de práticas que visibilizassem e valorizassem a história dessa população.

Além da Educação Escolar Quilombola, a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, dire-

cionando as orientações para o trato dessas questões na escola. No entanto, acredita-se que, para se configurar a Educação Escolar Quilombola nas escolas quilombolas de Santarém e no Saracura, é preciso construir um currículo escolar que reconheça a trajetória, as lutas históricas, a identidade, enfim, um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas. Apesar disso, a pesquisa evidenciou que não há um currículo específico que garanta a oferta de educação escolar diferenciada às escolas quilombolas. O que se observou foi a reprodução de um currículo urbanocêntrico, pensado a partir da realidade de escolas urbanas. Contudo, há de se considerar a tentativa de adaptar esse currículo à realidade local da Escola de Várzea do Quilombo Saracura. Porém, muito ainda precisa ser feito para que se efetive na prática esse direito legal.

O estudo mostrou o avanço da política neoliberal, no período proposto para este estudo, na Rede Municipal de Educação em Santarém, quando passou a consolidar, dentre outros aspectos, a política de gestão na educação pública e, entre os diretores de escola, um forte discurso empresarial. Os diretores passaram a usar crachás com identificação funcional e houve a ratificação do termo de gestor de escola, em uma clara alusão à organização empresarial.

No entanto, quando se fala em gestão, Apple (2001, p.9) adverte que grupos poderosos redefiniram o debate em torno da educação e evidenciaram cada vez mais o interesse pelo campo educacional. A disputa por poder, desses grupos ligados ao governo, “combina negócios com a nova direita, com intelectuais neoconservadores e com uma facção particular da nova classe média orientada para a gestão. [...]”. Nesse sentido, é necessário compreender o interesse por trás do termo e fazer uma educação contra-hegemônica que se contraponha à perspicácia da política neoliberal presente na educação pública.

Essa política está presente na Rede Municipal de Educação em Santarém e mobiliza caminhos para a terceirização da educação. Em maio de 2023, demissões<sup>18</sup> de servidores públicos da Semed, via *WhatsApp*, foram denunciadas na imprensa santarena. Nessa direção, Apple (2001) destaca

---

<sup>18</sup> As demissões realizadas pela Semed/Santarém, aos servidores públicos municipais na condição de temporários, foram denunciadas pelo Sinprosan. Tamanho foi o desrespeito, que as demissões ocorreram via *WhatsApp*. Cf. <<https://www.jesocarneiro.com.br/politica/sinprosan-denuncia-semed-por-demissoes-via-whatapp-em-santarem.html>>.

Tomemos como exemplo o fascínio actual com os sistemas de gestão e redução de custos de forma a tornar-nos “mais eficientes e produtivos”. Estas técnicas não são neutras. A eficiência, gestão burocrática, modelos econômicos aplicados a tudo - tudo isto são constructos éticos. Adaptá-las envolve escolhas morais e políticas. A sua institucionalização necessita de ser compreendida como uma instância de relações culturais de poder [...]”. (Apple, 2001, p. 18; grifo no original).

Essa tendência neoliberal na educação tem contribuído para a adequação da escola à economia capitalista, ameaçando a autonomia da instituição escolar e organizando os sistemas de gestão que gerenciem a escola a serviço do capital, tornando-a “mais eficiente e produtiva”. Exige-se, cada vez mais da escola, acompanhar as cobranças do mercado e buscar resultados (nem que sejam quantitativos), contribuindo, na prática, com a precarização do serviço público e dos direitos trabalhistas. A carga empresarial em torno da palavra “gestão” é forte, contínua e reproduzida entre os diretores de escolas, sem levar em consideração uma reflexão crítica quanto à expansão capitalista na educação pública no município. Daí a necessidade de uma educação contra-hegemônica.

Essa gestão empresarial, ligada ao discurso da modernidade, da adequação aos tempos digitais, fez com que a cidade de Santarém ficasse reconhecida como a pioneira na informatização<sup>19</sup> da educação no estado do Pará, em 2023. Denominado de “Novo Sistema de Gestão Escolar”, o sistema visa controlar as atividades escolares dos alunos da rede pública municipal, incluindo frequência digital facial, dentre outras questões burocráticas ligadas aos serviços educacionais. É com um olhar crítico, e contra-hegemônico à intensificação da política neoliberal na educação pública, que os gestores das escolas e demais profissionais da educação precisam se redirecionar.

Esse controle digital (ver imagem 3) sobre a frequência de alunos na Escola de Várzea do Saracura até o final desta pesquisa não foi colocado em prática, pois não há energia elétrica na comunidade, o que não impede dessa ação ser realizada, visto que a escola tem um gerador de luz, que poderá ser ligado para fazer essa coleta facial dos alunos, caso seja solicitado.

<sup>19</sup> Para mais informações, Cf. <<https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/santarem-e-pioneira-na-informatizacao-da-educacao-no-para-rulqac>>.

**Imagem 3:** Novo Sistema de Gestão Escolar - Frequência Digital Escolar Facial - Santarém-Pará.



**Fonte:** Prefeitura de Santarém (2022). Disponível em: <<https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/santarem-e-um-dos-primeiros-municipios-paraenses-a-implantar-o-sistema-de-identificacao-facial-nas-escolas-municipais-hsjw7h>>.

A pesquisa na escola foi concluída em abril de 2023 porque o calendário escolar da várzea é diferenciado. Em 2022, o ano letivo iniciou no mês de julho, com o término em abril de 2023. Portanto, o calendário escolar de várzea começa em um ano e termina no ano seguinte.

### **Conclusão**

O texto mostrou a realidade de uma Escola de Várzea na Amazônia paraense. A complexidade da educação escolar, no contexto amazônico, evidencia as lutas e os desafios enfrentados pelos quilombolas do território do Saracura, seja em relação às questões naturais e ambientais, seja no seu processo educativo.

A resistência é o que movimenta a história da educação escolar naquele lugar, visto que a intensificação da política neoliberal no campo educacional refletiu, negativamente, na educação pública municipal de Santarém e na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento. No entanto, em meio às contradições, o estudo possibilitou compreender a importância das Escolas de Várzea na Amazônia como instituições fundamentais para garantir o direito à educação em lugares distantes.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados por alunos e professores, como a logística, a infraestrutura e as condições ambientais, esses espaços educativos desempenham um papel fundamental na formação de sujeitos sociais que residem às margens dos rios.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de investimento contínuo em políticas públicas que valorizem e apoiem essas escolas, reconhecendo sua importância na preservação da cultura amazônica e, no caso específico em estudo, a construção da identidade quilombola, a partir de uma educação diferenciada, que garanta o ensino de suas crenças, tradições e ancestralidade, como garante a legislação.

Portanto, espera-se, que esta pesquisa possa ampliar as reflexões e discussões sobre as Escolas de Várzea e a Educação Escolar na Amazônia, promovendo transformação e superação da realidade social e educacional dessas populações que habitam o campo amazônico.

## Referências

- Apple, M. W. (2001). *Educação e poder* (J. M. Paraskeva, Trad.). Porto Editora.
- Benatti, J. H. (2016). Várzea e as populações tradicionais: A tentativa de implementar políticas públicas em uma região ecologicamente instável. In F. Alves (Org.), *A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia* (pp. 17–29). IPEA.
- Brasil. (2003, January 9). *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)
- Brasil. (2012, November 20). *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. <http://portal.mec.gov.br>
- Carneiro, J. (2023, July). Sinprosan denuncia Semed por demissões via WhatsApp em Santarém. <https://www.jesocarneiro.com.br/politica/sinprosan-denuncia-sem-ed-por-demissoes-via-whatsapp-em-santarem.html>
- Colares, A. A., & Colares, M. L. I. S. (2021). Retratos de escolas de várzea na Amazônia brasileira (PA). In A. L. da Silva, A. de M. Limeira, & P. Leonardi (Orgs.), *Um mar de escolas: Mergulhos na história da educação (1850–1980)* (pp. 35–48). Appris.
- Gov.br. (2023, July). População quilombola é de 1,3 milhão, indica recorte inédito do censo. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>
- Hage, S. A. M., & Corrêa, S. R. M. (2019). Educação popular e educação do campo na Amazônia: Análise a partir dos movimentos sociais. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(7), 123–142.

IBGE. (2023, Julho 27). Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios. *Agência de Notícias IBGE*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>

Mauad, A. M. (1996). Através da imagem: Fotografia e história – interfaces. *Revista Tempo*, 1(2), 73–98.

Melo, V. S., & Colares, A. A. (2022). As singularidades de uma escola de várzea. In A. A. Colares, M. L. I. S. Colares, & T. L. M. M. Oliveira (Orgs.), *III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA: Educação, democracia e diversidade: Desafios e proposições* (pp. 88–93). Alumia Editorial.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2a ed., I. Tavares, Trad.). Boitempo.

Orso, P. J. (2020). *Um espectro ronda a educação e a escola pública*. Navegando Publicações.

Prefeitura Municipal de Santarém. (2023, Julho). Santarém é pioneira na informatização da educação no Pará. <https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/santarem-e-pioneira-na-informatizacao-da-educacao-no-para-rulqac>

Saviani, D. (2020). Conferência: Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – O desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, 10, 1–25.

Souza, J. C. R., & Almeida, R. A. (2010). Vazante e enchente na Amazônia brasileira: Impactos ambientais, sociais e econômicos. In *VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física / II Seminário Ibero-Americano de Geografia Física* (pp. 1–10). Universidade de Coimbra.

Vieira, S. (2023, Julho 27). Censo 2022: Oriximiná é o município do oeste do Pará com maior população quilombola. *G1*. <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2023/07/27/censo-2022-oriximina-e-o-municipio-do-oeste-do-para-com-maior-populacao-quilombola.ghtml>

## AFROATELIÊ: POR UMA POLÍTICA DE ESCUTA DAS CRIANÇAS PARA A ELABORAÇÃO DE SABERES NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E TRANSVERSAL NA ESCOLA<sup>20</sup>

## AFROATELIÊ: POR UNA POLÍTICA DE ESCUCHA A NIÑOS Y NIÑAS PARA DESARROLLAR CONOCIMIENTOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL Y TRANSVERSAL EN LA ESCUELA<sup>21</sup>

### **Luciana Alves Pires**

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/ UERJ)

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8470-4966>>

E-mail: [lualpires@gmail.com](mailto:lualpires@gmail.com)

### **Jayvane Quirino da Silva**

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/ UERJ)

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9051-5128>>

E-mail: [jayvane87@gmail.com](mailto:jayvane87@gmail.com)

Bolsista Capes

---

<sup>20</sup> Derivada da dissertação intitulada “Afroateliê: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos com o terreiro e a escola” para obtenção do grau de Mestre no programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias. Defendida: 30 de novembro de 2023. Link: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21779#preview-link1>

<sup>21</sup> Derivada de la tesis titulada “Afroateliê: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos com o terreiro e a escola” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación, Cultura y Comunicación. Sustentada: 30 de novembro de 2023. Enlace: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21779#preview-link1>

**Resumo**

A presente proposta parte da defesa da escuta das infâncias, como elemento fundante de uma práxis comprometida com a transformação social e a viabilidade da elaboração de uma epistemologia com crianças, numa perspectiva interseccional. Uma proposição de rupturas estratégicas, com os modos coloniais de produção de mundo a partir da escola, tem como aliado o estudo da história da África e das culturas africanas e afro-brasileiras praticadas no território urbano periférico. O afroateliê é uma pedagogia fundamentada nos saberes, nos modos de cosmoperceber e de biointeragir da casa de santo, bem como a estética desse território. Logo, a interlocução teórica proposta visa aproximar o pensamento decolonial e afrodiaspórico das investigações com crianças no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Afroateliê; escola; infâncias; afrodiaspórico; decolonial.

**Resumen**

La presente propuesta parte de la defensa de la escucha de las infancias como elemento fundamental de una praxis comprometida con la transformación social y la viabilidad de la elaboración de una epistemología con niñas y niños desde una perspectiva interseccional. Una propuesta de rupturas estratégicas con los modos coloniales de producción del mundo a partir de la escuela tiene como aliado el estudio de la historia de África y de las culturas africanas y afro brasileñas practicadas en el territorio urbano periférico. El afroatelier es una pedagogía fundamentada en los saberes, en los modos de cosmo-percepción y de biointeracción de la casa de santo, así como en la estética de ese territorio. Por lo tanto, la interlocución teórica propuesta busca acercar el pensamiento decolonial y afro diaspórico a las investigaciones con niñas y niños en el espacio escolar.

**Palabras clave:** Afroateliê; escuela; infancias; afrodiaspórico; decolonial.

## Os afroateliês - origens e inspiração

*Pergunte pr'o seu Orixá  
O amor só é bom se doer  
Pergunte pr'o seu Orixá  
O amor só é bom se doer*

(Baden Powell e Vinícius de Moraes)

O afroateliê, uma pesquisa teórico prática realizada com crianças, crias<sup>22</sup> de um terreiro de umbanda, localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, tem como intenção conhecer sobre o que as crianças, crias do terreiro, acreditavam que a escola poderia aprender com a casa de santo. As crianças responderam: macumba, respeito, amor ao próximo e ervas medicinais. Surgindo no esteio das pedagogias ativas, como os ateliês de Loris Malaguzzi (2016) e a ética do movimento de Emmi Pikler (1940), o afroateliê incorpora essas abordagens a partir dos modos afrodiaspóricos de sentir e pensar a ação educativa com as infâncias nas escolas.

A metodologia do ateliê se constitui a partir do chão, como territorialidade, para criar uma vivência coletiva com os elementos pertencentes à cultura da umbanda. Busca o que Martins (2021) chama de performances do corpo tela e as afrografias da memória, quando a corporeidade negra cria uma cena para tomar a si como potência em ato, ao evocar ancestralidade, memória e seu estar no mundo que afrontam e confrontam as lógicas da racialidade.

Tomamos por inspiração o lugar do terreiro como um espaço repleto de saberes dos povos da diáspora africana e indígena. Nessa atmosfera, desbrocha o afroateliê como possibilidade de produzir universos de referência, ou territórios existenciais, afroreferenciados. Também surge como meio para

---

<sup>22</sup> Segundo Oyewùmí (2016), o ethos da matripotência, poderes espirituais e materiais oriundos da função procriadora de Ìyá, revela a relação de senioridade em que Ìyá é maior, todos nascemos de uma Ìyá. Ela é sênior honrada, sagrada, reverenciada por suas crias. Por isso, escolhemos dizer crias, ao invés de filhos e filhas de santo, porque qualquer pessoa nasce de outra e quem procriar deve ser venerada ou venerado. No espaço da casa de santo, as crias nascem de alguém.

contemplar a diversidade étnico-racial do país com a Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino das culturas afro-brasileira e indígenas na educação básica.

As abordagens são nomeadas por afroateliês, porque são momentos fundamentados nos elementos, no modo de viver, na cosmopercepção presente no terreiro. Trazemos e usamos a pomba; o coité; a folha da pitangueira; o wagi; a quartinha; a argila; os búzios; os atabaques e os pontos cantados para ter uma experiência. Esses objetos e narrativas fazem parte do universo da umbanda.

Segundo Gandini (2019), o ateliê precisa ser um espaço de pesquisa, de exploração dos impulsos e das teorias das crianças. Uma zona que possibilita investigar diversos instrumentos, técnicas e materiais. Um lugar de caminhos para a criação das crianças, de tal forma que seja uma área para o contato com semelhanças e diferenças, entre linguagens verbais e não verbais (Gandini *et al.*, 2019).

Desse modo, propor o afroateliê na escola tem como direção trazer para a atmosfera dos ateliês os saberes indígenas e negros, que são falados na casa de santo. Também, e inclusive, viver essa ampliação da sensibilidade em afroperspectiva. As experiências foram realizadas na interseção entre o centro de umbanda e duas escolas municipais, numa relação de vizinhança. Nesse lugar, as crianças vivenciaram o afroateliê ao tocar o atabaque, na conversa sobre o respeito às religiões, ao cantar os pontos e cantar em Iorubá. Sempre algumas crianças pedem para tocar para o povo de rua, e tocam. As vivências foram emocionantes, repletas de sorrisos e lágrimas.

A escola pública, a educação pública com seu espaço potente é um local para o cruzamento de saberes. É urgente perceber uma educação fundamentada no conhecimento dos povos originários e dos africanos, presentes na cultura brasileira. Conhecimentos que falam sobre afeto, o uso das plantas para curar os males, da macumba, logo, um saber sofisticado. Uma semente que, ao encontrar uma terra fértil para germinar, cresceu, fazendo brotar o afroateliê. A escrita e as reflexões se dão a partir das vivências dos afroateliês; experiências que se conectam, se entrelaçam, se cruzam, aparentemente se repetem e, repetindo, criamos, recriamos e afirmamos saberes. Repetir o rito é recriar, reiterar, fazer acontecer, apontando o que há de singular (Martins, 2021).

No afroateliê, o conhecimento não é algo do domínio do mundo adulto. Os pequenos e as pequenas também direcionam a experiência, sugerem modificações. Segundo Alves e Nogueira (2021), acreditamos no estudo com

crianças, com a criatividade desses lugares de escuta, por meio de encontros, de reinvenções e perseverança, proporcionado por caminhos *criancistas*, ao encontrar as infâncias, percebendo o mundo aos olhos dos outros.

Propor investigações a partir do afroateliê é afirmar um compromisso com a cultura afro-brasileira e o comprometimento em trazer para a escola uma outra narrativa sobre os povos negros e os indígenas. Bem como, tem como caminho uma experimentação a partir dos saberes dos povos negros e dos originários que falam na casa de santo. Esse espaço tem como base uma relação biointeracionista com o meio ambiente.

Assim, as crianças interagiram com alguns elementos e saberes que fazem parte da atmosfera presente no espaço dos terreiros. Segundo Bispo *et al.* (2022), na biointeração você não está separado e, sim, biointeragindo com suas plantas, com a terra. A biointeratividade ocorre na relação que se manifesta na elaboração cultural desse espaço. Tudo é importante e nada é descartado sem justificativa. O descarte só é feito quando há uma razão.

Ademais, frequentemente são utilizados materiais biodegradáveis no terreiro, como a palha, o coco, o morim, o ferro, a cerâmica, a folha de bananeira e o cachimbo de madeira. A preservação da mata é inerente à experiência na casa de santo; as plantas são essenciais para a composição territorial do terreiro.

Nesse contexto, fundamentados no saber do terreiro, que começa com um preparo para iniciar os trabalhos, abrir a gira, o afroateliê, geralmente, se inicia com uma narração de história. A seleção das narrativas considerou o protagonismo negro ou indígena. Os textos foram sobre os saberes, as vivências desses povos. A contação de história aconteceu para abrir a experiência, abrir a gira. Em seguida, foram apresentados os materiais, a materialidade, e as crianças sentiram o momento.

Vivenciar o afroateliê exige espaço, de tal maneira que sugerimos que aconteça no chão, se possível num lugar que possibilite o contato com a natureza. Temos como preferência ser feito em pequenos grupos, a fim de facilitar a escuta do outro. Os registros fotográficos são lindos, mas se puder aproveitar o momento, a lembrança ficará no contato com a pele, na escuta das narrativas, nos sorrisos e no sentimento que a experiência possibilita. Sugerimos que a fotografia seja feita por outra pessoa. O responsável pelo afroateliê deverá sentir, observar, ouvir os sons do momento.

No ambiente escolar, geralmente, as experiências são limitadas, porque o racismo religioso é presente. Por isso, foi necessário utilizar um elemen-

to a cada encontro. No entanto, em algumas salas de aula, é possível ampliar a vivência do afroateliê, ao tocar atabaque e cantar os pontos. Inúmeros são os caminhos do afroateliê, não há um modo, mas sim propostas fundamentadas no saber do terreiro.

O afroateliê é um espaço para experiências criativas fundamentadas no saber presente na multiplicidade que são as religiões de matrizes africanas. Uma experimentação lúdica, que estimula a criatividade, a oralidade, a pintura, os desenhos, os sons em conjunto com as crianças. Caminha junto à afroperspectiva, que se posiciona contrária às práticas racistas e propõe perceber outros saberes e outras formas de narrar o mundo.

### **Afroateliê “Firmar seu ponto na folha de bananeira”**

*Materialidade | Tinta guache | Pincel | Folha da bananeira |  
Banana | Livro “África que você fala” | Globo terrestre*

**Figura 1:** Na folha da bananeira



Essa experiência, inicialmente, abre a gira ao contar a história citada, ao apresentar os elementos, objetos que fazem parte do cotidiano e são de origem do povo afrodiaspórico. Destaca-se a banana e a folha de bananeira, localizando o país de origem no globo terrestre. As crianças pequenas olham com encanto a folha e o globo, inclusive reproduzem a palavra banana, disseram: banana, banana.

Tocaram a folha, sentiram a textura da folha e depois começaram a pintar, usando pincéis e sentados no chão. Demonstraram interesse e desejo em continuar pintando, também diziam as cores da tinta: vermelho, vermelho.

**Figura 2:** *Firmar seu ponto na folha de bananeira*



**Fonte:** Jayvane Quirino, Rio de Janeiro, 2025.

Finalizamos a experiência com o fechamento da gira, através de uma receita com a fruta, doce de banana. As crianças gostaram de saborear o fruto de um modo diferente, bem como realizar a pintura na folha. Vivências artísticas são uma oportunidade valiosa para despertar a sensibilidade, ampliando o repertório emocional e criativo das crianças. Quando exploram cores, formas, sons e texturas, elas começam a perceber o mundo de maneira única.

O afroateliê busca a experiência porque visa a apreciação, a percepção e o deleite no que é percebido pelo pacto colonial como sujo, bruxaria, demoníaco. A interseccionalidade aparece com a fala das crianças, a partir do que

essa experiência aciona e para quais lugares nos transporta. Em um afroateliê, surgiu a expressão “bater na palma da mão de macumba”.

O ato de acompanhar o ritmo com as marcações das palmas das mãos nos levou a esse universo, o que abriu um campo de discussão a respeito do preconceito e do racismo religioso. Junto ao atravessamento rítmico, tivemos um atravessamento político, nos deslocando de um simples degustar de elementos de uma cultura para ter uma experiência. Como aprendemos com Dewey, ter uma experiência vai além dos fluxos sensoriais, porque possui uma qualidade estética singular, deixando marcas e produzindo reminiscências.

### **O corpo e os afroateliês: nos aproximando das poéticas do corpo-tela**

A prática imersiva nos afroateliês apresenta vetores para a mistura dos corpos e das materialidades, se aproximando da política da corporeidade em Martins:

O corpo-tela, que é também um *corpus* cultural, em sua variedade abrangência, aderências e múltiplos perfis, torna-se *locus* e ambiente privilegiado de inúmeras poéticas entrelaçadas no fazer estético. Essa gesta é elaborada por criações cênicas inspiradas em poéticas das visualidades, das espacialidades, das luminosidades, das sonoridades, das subjetividades e por dramaturgias que experimentam alianças entre tecnologias e os rituais (Martins, 2021, p.163).

A corporeidade comum e ampliada permite uma movência entre as zonas de referência do que seria da escola e do que seria do terreiro. Falar sobre essa prática é reconhecer um compromisso em possibilitar que as crianças tenham acesso a uma cultura biointeracionista no seu modo de aprender na escola. Nesse contexto, a casa de santo e a escola se relacionam numa aliança de troca. Segundo Krenak (2016), poderiam ser vizinhos, moradores eternos, bem como outras instituições que desejem perceber o afroateliê.

Os atravessamentos desse encontro criam as fissuras como possibilidades para propor outros modos de aprender, infiltrando nelas, como se fosse a água, o saber do chão sagrado do terreiro. Segundo Noguera e Alves (2019), a afroperspectiva é um modo contrário às práticas racistas. Por isso, propor um cruzamento de saberes é caminhar entre as brechas possíveis no ambiente

escolar. Como resultado, é dever defender a escola pública, porque ainda é um espaço que resiste e um lugar onde é possível propor novas práticas.

O afroateliê possibilita uma experiência divertida, uma criação artística, uma conexão afetiva. A arte, geralmente, é desmembrada do modo de viver e a imaginação não é reconhecida como um direito natural, como qualidade de vida. É necessário enaltecer nossa relação com a produção artística como uma extensão do raciocínio humano. A arte da vida cotidiana e a criatividade da vida que acontece no anônimo é um exercício para as pessoas. As experiências possibilitam que as crianças ampliem seus conhecimentos. Os afroateliês permitem uma investigação com objetos naturais, também com a arte.

A educação precisa ter compromisso com os saberes que estão presentes na cultura brasileira. Necessita ser mais preta e indígena e pode propor experiências fundamentadas na ciência desses povos. No chão da escola, é possível haver vivências que percebam outros modos de viver, de aprender e de perceber outros mundos.

Cosmoperceber o afroateliê requisita sensibilidade pedagógica, reconhecer que são utilizados elementos, materiais que, culturalmente em seus significados, diferem dos recursos presentes nas escolas. É uma pedagogia que tem como princípio o contato com elementos naturais. Numa relação de respeito, como no terreiro, quando se retira as folhas e depois de utilizadas são devolvidas à natureza.

O afroateliê acredita na relevância em deitar-se no chão e observar o céu, notar o bailar das nuvens. Utilizar os pés, no contato com o solo. No toque das folhas, no contato com o outro, no relacionamento com o ser vivo. Em momentos para cantar os cânticos dos ancestrais, entoar para Iemanjá. Propõe uma escola marcada pela brasilidade, como também pela criação artística. Na área externa, é importante ter árvores e um local para cultivo. É essencial tocar a terra, plantar, regar, observar o crescimento. Logo, aprende-se que devemos respeitar o tempo das coisas. Inclusive, traz a inspiração da coletividade e da afetividade.

Nesses ares que buscamos fundamentar a pedagogia do afroateliê, um saber que percebe o outro com afeto, reconhecendo a importância de fazer o bem. É um lugar definido pelo aprimoramento, que exige uma relação afetiva com o material que está sendo manipulado.

O afroateliê tem como defesa trazer à baila debates importantes propostos pelos professores e professoras. Bem como, as danças dos povos originários e dos povos negros. Movimentar, perceber o bailar do corpo a partir da dança baseada na diversidade cultural. Inclusive, pensar uma escola cercada pela produção artística das crianças, seus desenhos, suas letras, um espaço marcado pela arte.

A proposta é um modo de aprender que contempla o universo de possibilidades artísticas sobre a temática étnico-racial. Um ambiente engajado com a diversidade no qual as crianças possam viver sua percepção de mundo. Uma pedagogia conectada com o ser humano, com a experiência que é viver, com as várias manifestações da vida presente neste planeta. Isso requer profissionais flexíveis, sensíveis, comprometidos com a formação permanente.

O afroateliê é um território para sonhar, para ouvir, devanear e inventar mundos possíveis, refletir sobre outros modos de aprender, outras narrativas. É uma vivência para quem sonha, imagina. Venha sonhar conosco. Isso é o afroateliê, ele traz para o cotidiano a cosmopercepção dos povos negros que fala no terreiro de umbanda. Frequentemente, há a necessidade de criar estratégias, caminhar nas fissuras, criar mini-afroateliê para burlar a dificuldade de realizar o grande afroateliê.

É um espaço de escuta, comunicação que percebe outros lugares de aprendizagem. Tem muito de Oyá, é corajoso. Insiste em levar para as crianças da escola os saberes negros e indígenas presentes na casa de santo.

Ele caminha com os orixás. É vivo e anda com pessoas vivas. Acertou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje porque, ao adentrar na escola, reconheceu uma dívida passada. Hoje, ao lançar a pedra, acerta um débito ancestral, percorre pelas fissuras, ventando a ciência dos povos da diáspora africana e originários para o ambiente escolar.

Além disso, ele também é água de cachoeira. Escorre nas brechas para alcançar seu objetivo. É justo, reconhecendo todos os saberes; inteligente na busca por sua caça. Ademais, é belo como as pérolas do mar; por ser vivo, cura os males do corpo e da alma. Ainda mais, é sábio, maleável como o barro e bonito como o arco-íris.

Portanto, buscamos a esfera da insurreição e a conexão dos afetos alegres para rasurar conhecimento da tristeza e levar lenha para o fogo da indignação com a política de morte, através da qual somos governados nesse Estado.

## Princípios ou pistas do afroateliê

*Esteja à escuta, dizia-se na velha África. Tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um acontecimento.*

(Hampâté BÂ)

A experimentação e a narrativa das crianças formaram o caminho percorrido na pesquisa, produzindo situações de escuta e conversa, que se desdobraram em possibilidades de produção de conhecimentos interseccionados, que tenham o corpo-política e a cosmopolítica dos simbólicos, como elementos de engendramento de uma metodologia de pesquisa com crianças na escola para cosmoviver o afroateliê.

Ao ter como ferramentas a interseccionalidade e a transversalidade como movimento constitutivo, objetivamos a produção coletiva de conhecimentos e práticas que ressaltem as inter-relações de classe, de raça, de gênero, de território, de faixa etária, entre outras questões que nos permitam traçar os movimentos transversais de produção de conhecimentos comprometidos com uma educação como prática da liberdade, de invenção e produção de outros mundos.

Visamos produzir ferramentas teórico-práticas para associar à escuta, como sensibilidade interseccionada; aos modos transversais de fazer pesquisa, para criar dispositivos teórico-práticos de percepção e conhecimento das relações imbricadas de opressão e poder, inventando coletivamente formas de estar junto não hierarquizadas e mobilizar afetos alegres.

A mobilização de afetos e a invenção de novas sensibilidades atuam no sentido da pesquisa-intervenção, no que Guattari (2024) define como coletivos de enunciação, ou seja, “a expressão teórica não mais se interpõe entre o objeto social e a práxis. O objeto social é posto em condições de tomar a palavra, sem ter de recorrer a instâncias representativas para exprimir-se” (Guattari 2024, p.46).

A escuta das crianças prevê a reversão do uso objetificado de suas expressões; porém, não desejamos lhes reservar as sujeições do lugar do sujeito. Assim, nosso foco recai na construção da experiência (Lapoujade, 2017), através de zonas de experimentações e um corpo do comum.

A pesquisa intenta inscrever em territórios, marcados pelas opressões, as zonas indiscerníveis de falas, sentidos, afetos e ideias que podem emergir junto às infâncias, que nos permitam atuar junto ao simbólico, nas dimensões do sonho, da imaginação, das expectativas. A produção de disparadores ou catalisadores da pesquisa é atuar num paradigma ético-estético, porque lutamos para o acesso potente e a expansão da imaginação, uma vez que “o simbólico é sobremesa, não é para quem quer, é para quem pode, toda a questão está aí” (Guattari, 2024, p. 24). Esse é o processo almejado, sonhado e desejado. Falta definir os procedimentos e, para isso, recorremos a algumas pistas:

Como primeira pista, temos a frequência engajada ao campo de pesquisa, no nosso caso, a escola pública. Para perceber atentamente o que pesa sobre as existências das crianças e como aprender a exercer uma presença próxima e leve o suficiente para essa ultra escuta.

Defendemos uma pesquisa que frequente, de modo insistente e permanente, e se misture ao campo, e não apenas recorra a ele em momentos pontuais e de modo extrativista. É preciso experimentar para a aprender a ensinar a perseverar na existência.

Outra pista é a prática de aproximação das artes, estabelecendo uma conversa infinita. Como nos ensina Blanchot (2010), devemos nos aproximar de modo vasto como a noite, porque a “leitura transforma em luz aquilo que não é da ordem da iluminação” (Blanchot, 2010, p. 55). Assim, daremos a perceber o que é da ordem vital, investindo na vida e não das práticas de ódio e de morte. Não se trata de instrumentalizar a experiência estética, mas nos esbaldar no sonho do sensível.

É importante intervir ou encontrar caminhos para a transformação nas micropolíticas dos espaços institucionais. A pesquisa-ação é um investimento persistente de que as coisas podem ser diferentes. Quando percebemos os modos cronificados de fazer, investimos na diferença, e que ela é possível e aceitável, apesar de tantas camadas de dureza.

Brincar, registrar e narrar para fazer circular boas novas e conversas benfazejas sobre o equipamento público e as periferias. Isso confronta as máquinas do ódio e do caos pelas quais tanto se interessa a tecnoesfera do capitalismo.

Recorrer, ouvir e revalorizar as vozes ancestrais de nossa negritude e de nossos povos originários, que tanto sabem sobre o fim do mundo, uma vez que a colonização violou suas formas de viver e sonhar.

## Considerações finais

Encerramos a presente reflexão narrativa em defesa da escuta das infâncias, como elemento essencial para a construção de uma educação mais justa. Reconhecemos que as crianças não são apenas receptoras de conhecimento, são também produtoras de saberes. Acreditamos que os estudos no cotidiano da escola são um caminho para a escuta da infância. Logo, a ruptura com os modos coloniais de produção de conhecimento, dentro da unidade escolar, fortalece uma pedagogia que valoriza identidades, memórias e territorialidade das e nas periferias.

## Referências

- Alves, L. P., & Nogueira, R. (2021). Infância como narrativa e a narrativa da infância. In A. A. Pereira (Org.), *Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação* (pp. 143–171). Editora da Unicamp.
- Berardi, F. (2024). *O terceiro inconsciente: a psicosfera na era viral* (C. de Moura, Trad.). Autonomia Literária & Glac Edições.
- Blanchot, M. (2001). *A conversa infinita – 1: a palavra plural (palavra de escrita)* (A. Guerra Neto, Trad.). Escuta.
- Blanchot, M. (2010). *A conversa infinita: a ausência de livro, o neutro, o fragmentário* (J. Moura Jr., Trad.). Escuta.
- Brasil. (1997, December 14). Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, 29514.
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Zahar.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trad.). Boitempo.
- Deleuze, G. (2011). *Crítica e clínica* (P. P. Pelbart, Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* (B. Prado Jr. & A. A. Muñoz, Trads.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5) (A. Guerra Neto et al., Trads.). Editora 34.
- Deligny, F. (2018). *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários* (B. Pôssa, Trad.). N-1 Edições.
- Eidam, H. (2005). Educação e maioridade em Kant e Adorno. In C. A. Dalbosco & H.-G. Flickinger (Orgs.), *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica* (pp. 104–137). Cortez; UPF Editora.
- Gandini, L., et al. (2019). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia* (2ª ed., R. C. Costa, Trad.). Penso.

- Hooks, b. (2022). *Pertencimento: uma cultura do lugar* (R. Balbino, Trad.). Elefante.
- Krenak, A. (2016). “Alianças vivas” (Entrevista por P. Cesarino). In S. Cohn & I. Kadiwel (Orgs.), *Ailton Krenak: coleção Tembetá*. Azougue.
- Lapoujade, D. (2017). *As existências mínimas* (H. S. Lencastre, Trad.). N-1 Edições.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1, pp. 47–75). Penso.
- Martins, L. M. (2021). *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Cobogó.
- Nogueira, S. B. (2020). *Intolerância religiosa* (Série Feminismos Plurais). Editora Jandaíra.
- Nogueira, R. (2019). O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: Diálogos em Educação*, 28(1), 127–142.
- Nogueira, R., & Alves, L. P. (2019). Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. *Educação e Realidade*, 44(2).
- Nogueira, R., & Alves, L. P. (2021). Zona de emergência de infâncias: um tempo, uma experiência e tantas vidas. *Quaestio Revista de Estudos em Educação*, 23(1), 113–132.
- Oelkers, J. (2006). A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral. *Educação*, 29(1), 213–236.
- Ourique, M. L. H., & Trevisan, A. L. (2009). Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias. *Educação & Sociedade*, 30(109). <https://www.scielo.br/j/es/a/DJgTFQQsZztyPbdvssKjYtG/?lang=pt>
- Oyèwùmí, O. (2016). Matripotência: Ìyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas (iorubás). In *Philosophical concepts and sociopolitical institutions: What gender is motherhood?* (pp. 57–92). Palgrave Macmillan.
- Oyèwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (W. F. do Nascimento, Trad.). Bazar do Tempo.
- Pikler, E. (1994). *What can your baby do already?* Sensory Awareness Foundation. (Original work published 1940)
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, quilombos, modos e significações*. INCTI/UNB.
- Santos, A. B. dos, et al. (2022). *Quatro cantos* (Vol. 1). N-1 Edições.
- Silva, J. Q. da. (2023). *Afroateliê: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos com o terreiro e a escola* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/21779>
- Silva, M. F. da. (2015). *Ìtàn - oralidades e escritas: um estudo de caso sobre cadernos de hunkó e outras escritas no Ìlê Asé Omi Laré Iyá Sagbá* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/10657>
- Tiriba, L. (2018). *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Paz e Terra.

## ALGUNS DIÁLOGOS, ALGUMAS PROVOCAÇÕES: DUOETNOGRAFIA<sup>23</sup>

## ALGUNOS DIÁLOGOS, ALGUNAS PROVOCACIONES: DUOETNOGRAFIA<sup>24</sup>

### **André Prevital de Souza**

Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP)

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6243-6024>>

E-mail: [andre.p.souza@unesp.br](mailto:andre.p.souza@unesp.br)

### **Harryson Júnio Lessa Gonçalves**

Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP)

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>>

E-mail: [harryson.lessa@unesp.br](mailto:harryson.lessa@unesp.br)

---

<sup>23</sup> Derivada da tese intitulada “Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA): Uma Ponte para a Formação Antirracista de Professoras/es de Ciências e Matemática”, para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências da UNESP, Câmpus de Bauru/SP. Defendida em: 20 de março de 2025. A pesquisa recebeu apoio por meio de experiências e vivências no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), no Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) e no NABISA, todos vinculados à UNESP. <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8f292e14-b4f9-47f8-b5e9-e01645341413>

<sup>24</sup> Derivado de la tesis titulada “Centro Afrobrasileño e Indígena de Ilha Solteira (NABISA): Un Puente para la Formación Antirracista de Profesores de Ciencias y Matemáticas” para la obtención del título de Doctor en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencias de la UNESP, Campus Bauru/SP. Defendida el 20 de marzo de 2025. La investigación contó con el apoyo de experiencias y experiencias en el Centro Interdisciplinario de Investigación Avanzada en Currículo (NIPAC), el Grupo de Investigación en Antropología y Educación (GPAE) y NABISA, todos vinculados a la UNESP. <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8f292e14-b4f9-47f8-b5e9-e01645341413>

**Resumo**

Este capítulo apresenta um recorte da tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências da UNESP, Câmpus de Bauru/SP. A investigação teve como objetivo construir uma etnografia “sobre” e “com o” Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA) como espaço de promoção de uma educação antirracista, especialmente para a formação de professoras/es de Ciências e Matemática, na Faculdade de Engenharia da UNESP, Câmpus de Ilha Solteira (FEIS). A pesquisa foi motivada pelo desconhecimento dos docentes, tanto na educação básica quanto superior, sobre legislações antirracistas – Leis federais n<sup>os</sup> 10.639/2003 e 11.645/2008, além da Resolução n<sup>o</sup> 01/2004. Optei pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com dois procedimentos metodológicos centrais: (I) observação participante das reuniões e ações do NABISA e (II) entrevistas livres com integrantes do Núcleo, além do diário de campo. Neste recorte, incorporo a duoetnografia como componente da etnografia, realizando diálogos provocativos com o orientador sobre os atravessamentos que moldam nossas identidades. Como resultado, apresento a base conceitual da investigação e proponho reflexões sobre ancestralidade e características fenotípicas, contribuindo para o tensionamento do racismo estrutural.

**Palavras-chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais; Racialidade; Duoetnografia.

## Resumen

Este capítulo presenta un recorte de la tesis desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación para las Ciencias de la UNESP, Campus de Bauru/SP. La investigación tuvo como objetivo construir una etnografía “sobre” y “con” el Núcleo Afrobrasileño e Indígena de Ilha Solteira (NABISA) como espacio de promoción de una educación antirracista, especialmente para la formación de profesoras/es de Ciencias y Matemáticas, en la Facultad de Ingeniería de la UNESP, Campus de Ilha Solteira (FEIS). La pesquisa fue motivada por el desconocimiento del profesorado, tanto en la educación básica como en la superior, sobre legislaciones antirracistas: leyes federales n.º 10.639/2003 y 11.645/2008, además de la Resolución n.º 01/2004. Opté por una investigación cualitativa de carácter etnográfico con dos procedimientos metodológicos centrales: (I) observación participante en las reuniones y acciones del NABISA y (II) entrevistas abiertas con integrantes del Núcleo, además del diario de campo. En este recorte, incorporo la duoetnografía como componente de la etnografía, realizando diálogos provocativos con el director sobre los cruces que moldean nuestras identidades. Como resultado, presento la base conceptual de la investigación y propongo reflexiones sobre la ancestralidad y las características fenotípicas, contribuyendo a tensionar el racismo estructural.

**Palabras clave:** Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Racialidad; Duoetnografía.

## Introdução

Neste capítulo, embarcamos, eu (André) e meu orientador (Harryson<sup>25</sup>), em uma reflexão sobre a constituição dos nossos corpos e identidades, utilizando a duoetnografia como uma estratégia de análise. Ao integrar essa abordagem à movimentação etnográfica<sup>26</sup> da pesquisa, buscamos compreender como nossas experiências pessoais, moldadas por nossas identidades e contextos sociais, influenciam nossas visões de mundo e interações, especialmente no contexto da educação antirracista e da educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Nossos encontros, realizados virtualmente por meio da plataforma *Google Meet*, proporcionaram um espaço de troca rico e dinâmico, superando barreiras geográficas e permitindo uma conexão genuína e profunda.

Este capítulo se dedica a desvendar as camadas conceituais que fundamentam nosso estudo, proporcionando uma compreensão mais abrangente das influências e transformações que permeiam nossa investigação, ao mesmo tempo em que destaca as complexidades inerentes à nossa prática reflexiva. Essa abordagem imersiva convida as/os leitoras/es a acompanharem e se engajarem ativamente com as experiências vividas por nós, (duo)etnógrafos. Ao explorar essas narrativas, as/os leitoras/es têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências pessoais e ampliar sua compreensão, tanto individual quanto coletiva.

### A etnografia como forma epistêmica: duoetnografia

Como parte integrante da etnografia, realizei um movimento duoetnográfico, com a finalidade de fomentar um diálogo profundo e colaborativo entre os pesquisadores, especificamente entre mim e meu orientador. Esse método permite que múltiplas perspectivas sejam exploradas e valorizadas. A duoetnografia é especialmente eficaz para este tipo de pesquisa, pois reconhece e integra as experiências pessoais como parte essencial do processo investigativo.

<sup>25</sup> O nome do Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves será utilizado, carinhosamente, como Harryson.

<sup>26</sup> A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Para aprofundar nossa compreensão sobre a duoetnografia, é pertinente considerar a definição de Joe Norris<sup>27</sup> (2008), um de seus idealizadores. Segundo Norris:

A duoetnografia é um gênero de pesquisa relativamente novo que tem sua genealogia embutida em duas tradições de pesquisa narrativa: a contação de histórias e o conceito de “currere” de William Pinar. Sua abordagem é estudar como duas ou mais pessoas atribuem significados similares e diferentes a um fenômeno comum conforme foi experienciado ao longo de suas vidas (Norris, 2008, p. 233, tradução nossa).

Diferente das metodologias tradicionais, que podem silenciar ou marginalizar vozes individuais, a duoetnografia oferece um espaço para que histórias pessoais e coletivas sejam contadas e ouvidas. Além disso, promove uma transformação criativa e reflexiva, encorajando as/os pesquisadoras/es a confrontarem suas próprias crenças e preconceitos. Esse processo de autorreflexão crítica é vital para a promoção da justiça social, pois possibilita que as/os investigadoras/es compreendam e se engajem ativamente na reconstrução de narrativas que respeitem e celebrem a diversidade étnico-racial.

No processo de investigação narrativa duoetnográfica, é essencial explicitar cada voz que permeia o diálogo, criando uma experiência envolvente para as/os leitoras/es. O texto é estruturado como uma roda de conversa, o que facilita a distinção das diferentes vozes e permite que as/os leitoras/es se sintam parte do diálogo.

### **O diálogo**

*Harryson:* André, como você entende a diferença entre educação antirracista e ERER?

*André:* Que ótima provocação, Harryson! Antes de compartilhar meu entendimento, gostaria de situar o local de onde falo. Sou um homem cisgênero heterossexual que se autodeclara negro. Não tenho a pele retinta, mas minhas características fenotípicas, especialmente meu tipo de cabelo crespo

---

<sup>27</sup> Os nomes das/os autoras/os serão apresentados por completo apenas na primeira citação, facilitando a familiarização de outras pessoas. Nas referências subsequentes, utilizar-se-á apenas o sobrenome.

e lábios grossos, me fazem identificar como negro. Com isso em mente, aqui está minha perspectiva sobre sua pergunta.

Eu vejo a educação antirracista como uma poderosa ferramenta de transformação social, dedicada a combater e dismantelar as discriminações e o racismo estrutural que permeiam nossa sociedade. Trata-se de uma educação que desafia preconceitos e busca promover a equidade. Por outro lado, a EREER enfatiza ações educacionais que revelam a verdadeira construção do Brasil. Ela nos ajuda a compreender a constituição identitária do povo brasileiro e a reconhecer a riqueza e a diversidade de nossa cultura nacional.

*Harryson:* Eu também vejo dessa forma. A educação antirracista atua como um posicionamento político proativo e enérgico para combater o racismo. Já a educação para as relações étnico-raciais se ocupa de lidar com as diversidades étnicas e raciais na nossa sociedade. A partir desse enfoque, tomamos consciência das nossas diferenças e combatemos o racismo ao conscientizar a população de que não vivemos em uma verdadeira democracia racial. Em meu ponto de vista, a educação antirracista reconhece a existência do racismo estrutural que precisa ser enfrentado. É fundamental lutarmos contra situações cotidianas na escola que promovem o racismo. Por isso, considero importante que o seu trabalho finque estacas na educação antirracista.

*André:* Compreendo que nossa perspectiva sobre a educação antirracista, Harryson, está alinhada com a de Kabengele Munanga e de Nilma Lino Gomes (2010), que destacam a necessidade de enfrentar as estruturas históricas de dominação racial. Munanga e Gomes enfatizam como, historicamente, o projeto de supremacia racial europeia foi sustentado por pseudojustificativas de personagens como Heródoto, viajantes europeus, além de interpretações enviesadas da ciência e da religião. Essas narrativas foram utilizadas para legitimar a ideologia de uma raça superior (branca) e de uma raça inferior (negra), perpetuando-se nas dinâmicas sociais contemporâneas. A educação antirracista, portanto, deve dismantelar essas construções históricas, promovendo uma reestruturação do pensamento social que reconheça e valorize a igualdade e a diversidade racial. Para Munanga e Gomes, essa educação deve ser um processo contínuo, que questiona as bases do racismo e propõe novas formas de convivência e respeito mútuo.

Ao pensar na importância de fincar estacas na educação antirracista, Harryson, vejo a necessidade de começarmos essas iniciativas desde a educação infantil. Em minha trajetória escolar até a educação básica, não me recordo de experiências significativas relacionadas à educação antirracista. A

questão racial esteve presente no meu contexto familiar, já que minha mãe é branca e meu pai é negro (preto). No entanto, nunca houve discussões sobre isso em casa. Assim, acabei absorvendo o que a sociedade pregava – práticas de preconceito e discriminação –, tornando-me uma pessoa racista sem compreender o que isso realmente significava. Expressões racistas, utilizadas na escola como “macaco”, “serviço de preto”, apelidos de cunho pejorativo, eram comuns entre todos, inclusive eu próprio, sem intenção ou consciência, passei a incorporar o vocabulário racista. Acredito que um dos caminhos para mudar essa realidade é implementar práticas antirracistas desde a educação infantil, pois o racismo não espera que compreendamos a teoria; ele se manifesta na prática desde cedo. Gostaria de saber sua opinião, Harryson, sobre trabalharmos a educação antirracista já na educação infantil.

*Harryson:* Eu acredito que a educação antirracista, combinada com o discurso da EREER, devem permear toda a escola. Não penso apenas nos adultos, nas crianças ou nos estudantes da EJA; ela deve estar presente desde o primeiro dia, pois a escola é um espaço de convivência. É nesse ambiente que trabalhamos a empatia e a alteridade. Muitas vezes, as crianças chegam já impactadas pela questão racial, pois o racismo é estrutural e está presente nelas. Portanto, as ações escolares precisam alcançar todos os níveis e segmentos, inclusive a educação superior, para que possamos tomar consciência desses processos. Por quê? Porque o racismo, por ser estrutural, faz com que todas/os sofram as inconveniências da branquitude e nos tornemos racistas por nossa própria existência em uma sociedade racista. Precisamos trabalhar com as crianças para que se tornem conscientes desse processo e, a partir daí, desenvolvam novas atitudes e formas de se relacionar com os outros, mais conscientes desse cenário, inclusive combatendo o racismo por meio de uma perspectiva crítica da branquitude. Considerando que você mencionou ser filho de pai negro e mãe branca, sua experiência pode estar mais sob a influência da branquitude do que sob a experiência de alguém diretamente acometido pelo racismo. Então, talvez nosso ponto de discussão seja realmente trabalhar a partir dessa lógica da branquitude. O que você pensa sobre isso?

*André:* Destaco que minha perspectiva, assim como a do Harryson, dialoga com o entendimento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) sobre a EREER. Para ela:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, polí-

ticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Harryson, quando você mencionou a questão da branquitude, lembrei-me da importância do letramento racial. Ao considerar as instituições escolares como espaços de convivência, vejo como é fundamental incorporar essa questão, engajando professoras/es, a comunidade escolar e as famílias e/ou responsáveis das/os discentes na luta antirracista. Os comportamentos e atitudes de todas as pessoas nessas instituições são essenciais para esse processo. O letramento racial nos ajuda a abordar essas questões e nos fortalece nessa luta.

*Harryson:* O que seria letramento racial para você?

*André:* Vejo o letramento racial como a capacidade de compreender, reconhecer e articular as nuances das relações raciais e suas implicações na sociedade. Trata-se de um processo educacional que busca desenvolver uma consciência crítica sobre como o racismo é estruturado e perpetuado, capacitando os indivíduos a identificarem preconceitos e desigualdades raciais em várias esferas da vida. O letramento racial dá oportunidade de conhecer e entender sobre a história e as dinâmicas do racismo, promove o engajamento ativo na luta contra a discriminação racial, encorajando práticas antirracistas e o respeito pela diversidade cultural.

Vejo que a minha perspectiva está em harmonia com o conceito de letramento racial, como cunhado por France Winddance Twine e Amy C. Steinbugler (2006), que é essencial para a desconstrução do racismo. Twine e Steinbugler destacam a importância de responder às problemáticas estruturais e às hierarquias raciais por meio de um processo que elas descrevem como alfabetização racial. Esse movimento abrange várias práticas fundamentais:

1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; 2) a definição de racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; 3) uma compreensão de que identidades raciais são aprendidas e resultam de práticas sociais; 4) a posse de gramática racial e um vocabulário que facilitem a discussão sobre raça, racismo e antirracismo; 5) a habilidade de traduzir (interpretar) códigos raciais e práticas racializadas; e 6) uma análise das maneiras como o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Twine; Steinbugler, 2006, p. 344, tradução nossa).

Ao falar sobre a importância do letramento racial, observo uma conexão clara com a questão dos privilégios da branquitude. É crucial trazer à tona como esses privilégios impactam as estruturas sociais.

Em relação à branquitude, Harryson, entendo que ela não se refere apenas a pessoas com pele branca. A cor da pele seria apenas uma característica da pessoa se o racismo não existisse. A branquitude ganha significado quando pensamos na estrutura de poder em que pessoas brancas controlam as decisões políticas e econômicas, a produção de subjetividades, e se beneficiam de vantagens estruturais construídas pelo racismo. Historicamente, a branquitude se configura como uma construção subjetiva de superioridade racial, sustentada pela ideia de raça.

Acredito que nossa visão se alinha com a definição de branquitude apresentada por Maria Aparecida Silva Bento (2002). Quando discutimos as vantagens atribuídas às pessoas brancas, Bento descreve:

Neste contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras (Bento, 2002, p. 7).

Concordo com você, Harryson, que é crucial refletirmos criticamente sobre a branquitude. Muitas pessoas desconhecem ou ignoram os privilégios

que dela advêm. Reconheço que a branquitude não se refere apenas à pigmentação da pele, mas está intrinsecamente ligada aos privilégios sociais que essa característica pode proporcionar. Trata-se de uma construção social que confere determinados benefícios e acessos a indivíduos identificados como brancos, influenciando suas experiências e posições em diversas esferas da sociedade.

Essa noção ajuda a entender como certas vantagens são sistematicamente distribuídas, destacando a importância de reconhecer e questionar essas dinâmicas para promover a equidade racial. Posso exemplificar isso mencionando a escassez de representatividade positiva de pessoas pretas ou negras em posições de poder, como juízas/es no judiciário, representantes legislativos (vereadoras/es, deputadas/os e senadoras/es), e no executivo (prefeitas/os e presidentas/es), além de médicas/os e muitas outras profissões.

Encaro esse movimento de conscientização como algo que devemos amplificar, para que mais pessoas possam adquirir essa consciência e tencionar a branquitude.

*Harryson:* Como você lida com esse processo de ser negro? Como você caracteriza isso? Você é um homem negro?

*André:* Hoje, me identifico como homem negro, pois não gosto do conceito de pardo. Mesmo sabendo que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os termos pardo e preto correspondem à raça negra. Em relação ao termo preto, somente pessoas pretas podem se autodeclarar como tal no que diz respeito à raça. No entanto, nem sempre tive esse entendimento sobre mim. Na adolescência, me identificava como pardo, uma vez que minha certidão de nascimento continha esse conceito e eu acreditava que era resultado da união de raças/cor: a branca da minha mãe e a preta do meu pai.

Com o passar dos anos, já adulto, comecei a questionar minha própria autodeclaração, especialmente durante minha participação nas reuniões e ações com o NABISA. Refleti sobre se a queda do cabelo poderia realmente abalar minha identidade negra. Além disso, ponderava sobre o processo histórico de negação racial que influenciou a identidade e a cultura ao longo de décadas em nosso país.

Recentemente, no final de 2023, realizei um procedimento de transplante capilar, que envolveu a transferência do meu próprio cabelo de uma

área doadora para a área calva. Embora o procedimento não estivesse diretamente ligado à minha fase identitária, após realizá-lo, senti-me mais à vontade para me autodeclarar negro. Esse passo fortaleceu ainda mais minha conexão com minha identidade e herança cultural.

No Brasil, Harryson, entendo que o termo pardo frequentemente se refere a pessoas que resultam de relações multirraciais, mas que apresentam características físicas associadas a ancestrais negros. Isso significa que, embora possam ter uma herança racial diversificada, suas características fenotípicas, como cor da pele, tipo de cabelo ou traços faciais, podem levar as pessoas a reconhecerem nelas uma descendência negra.

Harryson, como você encara a questão de lugar de fala?

*Harryson:* Vamos pontuar essa questão. Eu, como homem *gay*, fico muito incomodado quando vejo uma pessoa que não é *gay* falando sobre questões, por vezes ‘as dores’, que podem infringir um homem *gay*, como preconceitos, sem evidenciar seu lugar de fala. Isso me incomoda porque parece que a pessoa, por mais que esteja de mãos dadas comigo e minhas lutas, pode não mensurar dores, sofrimentos que uma pessoa *gay* enfrenta, por exemplo, durante sua escolarização. Porém, não nego que pessoas heterossexuais possam problematizar questões que infringem corpos sexualmente dissidentes, mas que elas se posicionem problematizando, a partir da sua posição de pessoa heterossexual, a heteronormatividade.

Assim, a questão que te provoco é: a partir do momento que você é um homem, do meu ponto de vista, com tom de pele clara (quijá pardo), seus traços fenotípicos têm alguns traços, outros não, como você lida com esse processo de falar sobre as dores da população preta? Entendeu? Como é esse processo para você falar de educação antirracista?

Agora vejo seu cabelo crescendo, mas antes nem isso eu via. Te provooco ainda a partir do fato de você assumir esse posicionamento de falar como uma pessoa negra (no espectro que contém as pessoas pretas), considerando que você vive com vários privilégios: privilégio de ser homem, privilégio de ser homem cisgênero, privilégio de ser um homem cisgênero de pele clara, privilégio de ser um homem cisgênero heterossexual.

Como você se vê nesse processo todo? Para poder estar escrevendo uma tese de doutorado sobre educação antirracista ou trabalhar no combate ao racismo se você, possivelmente, não sofre esse racismo. Então, estou querendo que você fale como se posiciona na sua tese.

*André:* Enfim, é a partir dessa estratificação social que me posiciono como homem negro de pele clara, com cabelo crespo e lábios grossos. Reconheço que usufruo de muitos privilégios associados à branquitude, devido ao meu tom de pele. Ao mesmo tempo, estou ciente de que pessoas de pele retinta enfrentam preconceito e discriminação racial em seu cotidiano.

Vejo esse movimento provocativo, Harryson, sob dois eixos distintos, porém interligados: o lugar de fala e a representatividade. Considero essencial romper com o regime de autorização narrativa universal, permitindo que eu expresse meu ponto de vista por meio das minhas experiências pessoais, familiares e coletivas. Assim, posso abordar episódios, às vezes, sobre (ótica externa) ou de (ótica interna) preconceito, discriminação racial, privilégios e outros aspectos.

Compreendendo que todas as pessoas têm seu lugar de fala, o que representa uma responsabilidade ética e política de refletir sobre a branquitude, as desigualdades, a pobreza, o racismo, entre outros pontos.

Quanto à representatividade, especialmente de pessoas de pretas, Harryson, entendo que elas e eles possam não se sentir representadas/os por mim, e também compreendo que não posso representá-las/os. No entanto, acredito que a teorização da temática racial pode e deve ser uma luta coletiva, na qual a responsabilidade ética e política é independente do lugar que se ocupa na sociedade. Portanto, vejo este trabalho como um compromisso político meu na luta antirracista.

*Harryson:* Não sei. Estou aqui pensando. Eu penso assim, André: até que ponto a gente realmente se preocupa com essa questão quando ela não nos aflige diretamente. Hoje, me vejo muito mais focado em compreender a partir desses privilégios. Não quero me identificar como uma pessoa parda; quero me reconhecer como uma pessoa branca, porque vivencio mais os privilégios de uma pessoa branca do que de uma pessoa parda. Entendeu?

Porque ao longo da minha vida, sempre me disseram que eu era pardo, mas, após vivenciar um processo de letramento racial, percebi que, na verdade, sou uma pessoa branca. Estou falando de mim, não de como você se interpreta, falo de mim, mesmo com meu avô sendo negro. Especialmente com minha atuação nas comissões de heteroidentificação, vejo o quanto a população negra luta para que as pessoas se identifiquem como negras quando realmente são, vejo grande desafio ao tratar nesse processo das pessoas pardas.

Eu gosto da Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), quando ela questiona: quer saber se você é negro? Quando você anda na rua, alguém muda de calçada com medo de ser assaltado por você? No ônibus, as pessoas se afastam com medo de ser assaltadas? “[...] a madame sabe quem é negro e quem não é na hora de segurar a bolsa forte [...]” (Pinheiro, 2013, p. 52). Isso é ser negro, e isso me provocou muito a refletir.

E aí você menciona o letramento racial, que é fundamental, pois muitos de nós não tivemos isso na escola. Eu não tive; só aprendi sobre a violenta diáspora africana de forma muito simplista que perpetuava uma perspectiva embranquecida e racista. Era como se, após a libertação, todos vivêssemos harmonicamente numa democracia racial, mas essa foi a formação que recebi na educação básica. As/Os professoras/es também não tinham toda essa discussão, que só veio à tona nos últimos anos, por meio de conquistas do movimento negro, especialmente na implementação da Lei nº 10.639/2003.

Não tive isso na minha formação básica, e muito pouco na educação superior. Estudei uma disciplina de Antropologia e Educação no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB), e lá participei de debates sobre diversidade e cotas. Foi assim que tomei consciência das estatísticas da população brasileira: pouco mais de 50% da população brasileira é negra, mas parte dela, naquela ocasião, vivia em condições de pobreza. Eu não tinha consciência do meu próprio corpo; para mim, era pardo porque era o que constava no meu certificado de reservista (alguém olhou para mim e me categorizou como pardo). Eu não tinha esse entendimento do que representa ser uma pessoa parda (negra), pensava que ser pardo está ali pelo colorismo, então sou pardo porque a minha pele não é tão branca.

Dentro do espectro entre uma pessoa preta e uma pessoa loira, eu achava que estava mais próximo de uma pessoa preta do que de uma pessoa loira de olhos azuis e cabelo liso. Hoje, entendo que essa leitura vai além da cor da pele; é uma questão social e cultural que define o que é ser negro no Brasil. Passei a entender isso após me tornar professor universitário e participar de debates no NABISA, na FEIS.

Comecei a ter acesso a essas discussões e, então, comecei a me ler e a entender meu papel. A grande questão que me ocupa hoje é como interpretar isso: entendo a luta a partir do lugar de onde realmente posso falar, que é o da branquitude.

Por quê? No meu ponto de vista, pessoas brancas devem problematizar tais questões a partir da branquitude. Ou seja, isso não me atravessa; a

branquitude me atravessa. E me atravessa porque, em momentos da minha vida, posso ter tido posicionamentos preconceituosos, quiçá racistas, sem ter consciência disso. Assim, o letramento racial foi fundamental para a tomada de tal consciência.

Essa conscientização é a grande questão para mim: especialmente por me mostrar o racismo como é: estrutural, e muitas vezes ele está presente sem que eu percebesse, em sutis falas cotidiana; ou melhor, como formas (sistemáticas e institucionalizadas) pelas quais a desigualdade racial é mantida e reproduzida na sociedade (Silvio Luiz de Almeida, 2019). Para mim, a formação sobre branquitude e a tomada de consciência de ser branco foi/é crucial. Foi aí que comecei a me inserir na luta antirracista, a partir da lógica da branquitude.

Não quero falar sobre dores que não vivencio por não ser negro; elas não estão corporificadas em mim para falar, por exemplo, sobre a solidão da mulher negra ou a violência diária enfrentada por uma pessoa preta. Meu foco precisa ser em como, na condição de homem branco, eu tenciono/combato o racismo estrutural e como lido com esse dilema. A partir daí, trabalho com processos de educação antirracista. Entende o que estou querendo dizer?

*André:* Claro, Harryson. Essa sua reflexão sobre o processo identitário me provocou a fazer uma autorreflexão sobre a minha própria identidade. Nasci em Pereira Barreto, no estado de São Paulo, uma cidade que tem suas raízes na colonização japonesa. Quando criança, eu saía com meu pai, que frequentemente me levava para lugares onde boa parte das pessoas eram japonesas. Inclusive, comecei a trabalhar cedo em uma oficina cujo dono era japonês, assim como seus filhos. Nesse ambiente de trabalho, fui incentivado a praticar o sumô, uma luta tradicional do Japão, que era bastante popular no município.

Participar dessa prática foi um marco na minha vida, permitindo-me alcançar conquistas significativas em competições nacionais. No início, não percebia que minha presença despertava sentimentos complexos entre outros praticantes, principalmente entre suas famílias. O desconforto parecia ir além das derrotas em competições e treinos, envolvendo também o fato de que eu – como competidor negro – estava ganhando destaque em uma prática tradicionalmente associada à comunidade japonesa.

No contexto da luta, meu pai raramente comparecia aos treinos ou eventos, mas sempre se orgulhava das minhas vitórias. A compreensão da minha identidade como competidor negro surgiu após um evento marcan-

te. Lembro-me claramente de quando me classifiquei para participar de uma competição no Japão. Ao compartilhar a notícia com meu pai, ele me disse que “não era lugar de negro”. Naquele momento, minha preocupação principal era explicar os planos coletivos para arrecadar fundos para a viagem ao Japão, já que outros atletas também estavam classificados. No entanto, essa experiência me fez refletir profundamente sobre minha identidade racial.

Tal reflexão me levou a pedir à minha mãe que me mostrasse minha certidão de nascimento, para verificar como eu estava sendo identificado racialmente. Ao analisá-la, constatei que estava registrado como pardo. Essa descoberta adicionou uma nova camada à minha compreensão de identidade.

Imerso nessa reflexão, Harryson, comecei a lembrar dos episódios de quando saía com meu pai. Algumas pessoas próximas a ele costumavam me chamar de *neuguinho* ou *gordinho*, já que naquela época eu estava obeso. Esses apelidos, embora muitas vezes usados de forma carinhosa, carregavam nuances que agora ressoam de maneira diferente à luz da compreensão mais profunda da minha identidade racial.

*Harryson:* Você é de Pereira Barreto, uma cidade com forte presença asiática, especialmente japonesa. Você entende que ser negro em um contexto como esse traz questões diferentes, não é? Qualquer pessoa que não se encaixe no fenótipo asiático ou loiro pode ser lida como negra. Pode ser diferente em uma outra cidade, não colonizada por japoneses, ou se você estivesse na periferia de uma metrópole. Sua família é parte japonesa?

*André:* Não, minha mãe é descendente de italianos.

*Harryson:* Retomo, como você se lia?

*André:* Eu não me preocupava e nem pensava sobre isso, Harryson, mas após esses relatos que comentei, comecei a me ler como homem negro.

*Harryson:* Você tinha muito contato com pessoas negras?

*André:* Claro! Tive muito contato com colegas, amigos, além de familiares – primas, primos, tia, tio e minha avó, todos com a pele retinta. Ao estar com tais pessoas, elas sempre me fizeram refletir, me incentivaram a me reconhecer a partir de uma autodeclaração negra.

Um desses momentos foi quando eu brincava com meus primos pretos retintos e outros pardos (semelhantes a mim) na cidade onde moro. Colegas do meu pai comentaram que minha pele era diferente da dos meus primos e até mesmo da do meu pai, mas que o cabelo era semelhante. Outra situação

marcante foi quando eu estava conversando com um primo de pele retinta, filho do irmão do meu pai, e a vizinha da casa da minha avó, que também era negra, questionou o porquê que um de nós era preto e o outro mais claro, argumentando que tanto meu pai quanto meu tio eram pretos retintos, mas que o cabelo era igual.

Ainda sobre o cabelo, houve um episódio após o meu transplante capilar em que um colega comentou: Gastou dinheiro para colocar um cabelo desse [cabelo crespo]. Harryson, compartilho esses episódios, mas é doloroso ouvir esse tipo de comentário e saber que outros adultos, adolescentes e crianças passam por situações similares. Essas experiências pessoais trazem à tona uma realidade difícil que muitos enfrentam diariamente. Cabe destacar que o racismo independe de atos individuais, mas é estrutural, mecanismo que organiza as relações de poder na sociedade e privilegia determinados grupos raciais em detrimento de outros (Almeida, 2019; Kwame Ture; Charles V. Hamilton, 2021).

Agora, quanto ao episódio que me incentivou a trilhar um caminho diferente, ocorreu quando tinha aproximadamente 17 anos e ingressei como “menor aprendiz”<sup>28</sup> na Prefeitura de Pereira Barreto. Infelizmente, também tive que lidar com comentários desagradáveis de colegas no almoxarifado – setor que incluía oficina, marcenaria, elétrica, carpintaria e lavagem dos veículos terrestres. Eles me disseram, quando eu estava com um amigo de pele retinta, que aquele era o máximo que nossa condição social permitiria. Essa afirmação ressoou em minha mente por muito tempo. Ao observar meu ambiente de trabalho, notei que a maior parte dos funcionários era composta por negros, tanto pardos quanto pretos. Esse tipo de comentário, juntamente com o baixo nível de escolaridade predominante entre os colegas, me levou a refletir sobre várias questões: I- Por que não posso buscar uma vida melhor? II- Por que não posso ingressar em uma universidade? III- Será que meu destino é seguir o mesmo caminho de todos eles?

Logo após o término do contrato como menor aprendiz na prefeitura, ingressei no Corpo de Bombeiros, onde permaneci por 12 anos. Nesse espaço também percebi o racismo estrutural. Durante esse período, tive contato com muitas pessoas negras. Naquela época, era evidente a escassez de oficiais negros – como

<sup>28</sup> Amparado pela Lei nº 10.097/2000, trata-se de um programa que tem como objetivo promover a capacitação, orientação e inserção de jovens no mercado de trabalho, garantindo uma carga horária compatível que não comprometa sua trajetória educacional.

tenentes, capitães, majores, tenentes-coronéis e coronéis – e a presença de mulheres na corporação, especialmente aquelas com a pele retinta.

*Harryson:* Como você percebia que essas pessoas te liam? Essas pessoas pretas te liam como homem negro?

*André:* Acredito que me liam como pardo, ou melhor, como um homem pardo cisgênero heterossexual. Refletindo sobre alguns momentos, lembro-me de situações, tanto na adolescência quanto na vida adulta, em rodas de conversa com colegas negros e brancos, em diversos contextos. Quando a questão de raça ou cor surgia na discussão, todos concordavam comigo quando eu me autodeclarava como pardo e ainda comentavam: “Filho de preto, né”. No entanto, também observavam que minha pele não era retinta, embora dissessem que meu cabelo era de preto, e ainda perguntavam como estava registrado na minha certidão de nascimento. Quando eu respondia que estava registrado como pardo, eles diziam que isso fazia sentido.

Estou aqui refletindo, Harryson, sobre como a percepção das pessoas poderia mudar se eu estivesse calvo e elas não conhecessem meu contexto familiar. Nessa situação, talvez eu fosse lido como branco, conforme sua reflexão anterior. No entanto, agora que tenho cabelo, parece que você me percebe como pardo. Fico pensando se essa percepção é influenciada pelo seu conhecimento sobre minha constituição familiar, ou se ela seria a mesma sem esse contexto. Essa mesma reflexão se aplica aos meus colegas, tanto negros quanto brancos, considerando como eles me leriam se não conhecessem minha família. Será que, apenas com o fenótipo do cabelo crespo, eu seria percebido como pardo?

*Harryson:* Você teve contato com a educação antirracista ou EREER na educação básica ou na educação superior?

*André:* Que eu me lembre, não houve nada significativo em minha trajetória educacional que tenha me marcado no aspecto de educação antirracista ou EREER. Talvez tenha havido breves momentos, mas nenhum deixou uma impressão duradoura. Durante minha educação básica, questões de preconceito e expressões raciais estavam presentes e, infelizmente, comecei a incorporá-las ao meu comportamento. Isso continuou durante minhas graduações em Educação Física, Enfermagem e até mesmo em Pedagogia, sem que houvesse qualquer discussão aprofundada sobre a temática racial.

Outro ponto preocupante é que, sem orientação ou diálogo, acabei adotando comportamentos e atitudes problemáticas. Expressões racistas,

como “isso é coisa de preto”, “ele é tão bom que merecia ser branco” e “faz nas coxas”, eram comuns. Embora eu não concordasse com essas ideias, continuava a compactuar com essa situação, acredito, pela falta de uma abordagem crítica e educacional que me desafiasse a repensar esses preconceitos. Ao longo da minha trajetória na educação básica, nas graduações e nas quatro especializações *Latu Sensu*, nunca houve uma discussão significativa sobre relações étnico-raciais ou educação antirracista que pudesse me ajudar a enxergar e desconstruir esses comportamentos. Essa temática só começou a permear minhas reflexões quando iniciei a pós-graduação *Stricto Sensu*, durante o mestrado.

*Harryson:* E são graduações que, pontualmente, lidam com essas questões. A Educação Física lida fortemente com a questão do corpo: corpo negro, corpo branco, corpo feminino, corpo masculino. A Enfermagem lida com o cuidado, e era essencial que essas discussões fossem incorporadas para lidar com os diversos corpos. A Pedagogia, por sua essência, aborda o processo formativo. É muito triste olharmos para trás e percebermos que isso não nos atravessou durante a formação. O que mais me dói é que, ao falarmos de branquitude e seus efeitos, muitos dos nossos colegas negros, que estavam tentando entender seus corpos negros, não tiveram a oportunidade de dialogar sobre isso, nem de estarem em espaços de diálogo que os ajudassem a ter um letramento racial para entenderem seus próprios corpos.

Lembro de um episódio em um debate no NABISA muito lamentável: uma pessoa, durante o cine-debate, comentou que, quando era estudante no ensino fundamental, sentia vergonha nas aulas que tratavam da temática “escravidão da população negra”, porque parecia que todos estavam olhando para ele. Hoje percebe que os professores não estavam preparados para lidar com a situação, deixava-o como foco da aula por ser negro, sem problematizar a situação. Dizia ele que as aulas abordavam o tema de maneira muito superficial, focando apenas em fatos históricos, como os navios que trouxeram pessoas pretas – na ocasião da aula, “escravas” e “não escravizadas” – da África, sem considerar um debate socialmente referenciado e substanciado nos debates em torno – da branquitude, relações étnico-raciais e educação antirracista.

Tal fala me sensibilizou bastante na ocasião, porque eu também não me lembro de discussões desse tipo. Para uma pessoa preta que atravessou a mesma trajetória, o silenciamento de tais temas no currículo pode ter sido muito complicado, e isso me preocupa muito.

*André:* Lembro-me claramente do fato que me impulsionou a buscar capacitação sobre educação antirracista. Isso ocorreu no ano de 2014, durante uma aula de Educação Física. Em um jogo de futsal, um aluno negro muito habilidoso foi alvo de agressões físicas e verbais com teor racista após marcar um gol. O agressor, um aluno branco de porte físico maior, provocou o choro desesperado da vítima.

Interrompi imediatamente a aula para discutir regras de convivência com a turma e levei o agressor à orientadora educacional. Ao retornar, descobri que a única medida tomada foi uma ameaça de castigo em caso de reincidência.

Esse incidente de 2014 evidenciou minha falta de preparo, e também da equipe gestora, para lidar adequadamente com situações de discriminação e racismo na escola. Foi a partir desse momento que surgiu meu interesse em estudar e compreender mais profundamente as questões raciais no contexto educacional.

*Harryson:* Você falando disso me lembra o seguinte: não tive muita experiência docente na educação básica, dei aula por pouco tempo, de matemática na EJA de Ensino Médio. Veja como a coisa é terrível: se você me perguntasse, antes de participar do NABISA, se lembro de algum episódio de racismo ou preconceito em minha ação docente, sabe o que eu te responderia? Não! Não lembro ou vou falar que não tinha. Só esse “não tinha”, hoje tenho consciência de que não é que “não tinha”, talvez tivesse aos montes. O problema é que eu nem percebia ou não sabia lidar com a situação, caso a percebesse; desse modo, “tampava os ouvidos”, “tampava os olhos”, “eu não enxergava”.

Hoje reflito muito sobre isso, sobre atitudes racistas que eu poderia ter tido na escola com estudantes ou em meio às questões do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. Quantas questões podem ter sido de racismo e preconceitos cometidos às crianças ou colegas de trabalho que eu nem percebia? Primeiro, porque eu estava numa condição de ser branco, a branquitude que me silenciava, não me deixava perceber. Segundo, porque eu não tinha formação para lidar com tais questões.

A forma de se combater os efeitos dessa branquitude é quando você tem uma formação de fato antirracista. Não é ensinar conteúdo, tipo: vamos lá aprender a respeitar a pessoa preta. Não é isso! É algo mais complexo, no âmbito subjetivo e das relações socioculturais, tomar consciência de que es-

ses processos são estruturais e estão internalizados em nós. Por isso, a importância do letramento racial.

Você me leva a refletir sobre isso, sobre não lembrar de episódio de preconceito ou racismo na minha ação docente. Eu dei aula para adultos e crianças negras, pessoas periféricas, que com certeza eram vítimas de vários episódios preconceituosos e racistas no cotidiano da escola.

*André:* Recentemente, em uma escola de educação infantil onde trabalho, uma criança não queria ir para a escola usando a versatilidade do cabelo crespo que ela sempre adorou. As crianças da turma faziam comentários desagradáveis. Ela contou à mãe que não iria mais para a escola com seus penteados de cabelo crespo, porque havia provocações das/os coleguinhas que a entristeciam.

Esse fato nos inspirou a implementar um projeto de educação antirracista. O letramento racial envolveu toda a comunidade escolar, incluindo as crianças e algumas famílias e/ou responsáveis. Trabalhamos o comportamento de todas/os na instituição escolar para lidar com essas questões tão sensíveis.

Conversamos com a mãe, que inclusive participou das rodas de conversa sobre o assunto junto com outras/os responsáveis pelas crianças. Sua filha voltou à escola feliz, usando a versatilidade que seu cabelo crespo proporciona e que a deixa contente. É como você comentou, Harryson, muitas vezes, não conseguimos nos colocar no lugar da pessoa que sofre essas questões. Se perguntarmos na escola se as pessoas perceberam essa movimentação, muitos talvez nem tenham notado essas vivências ou não encaram como importantes.

Acredito que nossa missão como educadoras/es é justamente cultivar essa sensibilidade e consciência, tanto em nós mesmos quanto em nossas/os alunas/os e na comunidade escolar como um todo. É um processo de aprendizado contínuo, pelo qual buscamos compreender as diferentes realidades e experiências das pessoas, mesmo que não possamos vivenciá-las diretamente.

Esse reconhecimento sensível é fundamental para criarmos um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. Ele nos permite abordar temas como racismo, homofobia e outras formas de discriminação de maneira mais efetiva e empática, sem cair na armadilha de achar que podemos dimensionar a dor do outro.

Sua fala me fez refletir sobre como construirmos práticas pedagógicas efetivas para abordar essas questões de forma mais profunda e significativa. É

um caminho complexo, mas essencial para construirmos uma sociedade mais equitativa e socialmente justa.

*Harryson:* Estou apenas refletindo sobre essas questões que realmente precisamos abordar e discutir. Estamos falando sobre como a escola lida com a branquitude em prol de uma educação antirracista.

Estou falando a partir da minha trajetória, como alguém que estudou em uma escola embranquecida e se constituiu como professor nesse contexto. Durante minha formação universitária, no mestrado e doutorado, só consegui ter contato mais profundo com essas questões quando me tornei professor na UNESP de Ilha Solteira e tive a oportunidade de participar do NABISA.

Essa experiência foi transformadora, pois permitiu-me finalmente enxergar e refletir sobre a importância de lidar com essas dinâmicas raciais de maneira crítica e consciente. É um caminho de aprendizado e desconstrução contínuo, e é essencial que estejamos abertos a esse processo em nossas práticas educativas.

*André:* Encerrando este capítulo, Harryson, reconheço que a educação antirracista e a EREER são posturas políticas essenciais para combater o preconceito, a discriminação, a injúria racial e o racismo. Essas abordagens são cruciais para criar espaços que acolham e celebrem a diversidade, além de promoverem a compreensão e a valorização da implementação de políticas públicas de reparação histórica para povos que historicamente foram marginalizados pela sociedade branca. É fundamental que promovamos práticas curriculares que reconheçam as injustiças e celebrem as diversas contribuições culturais.

A educação deve ser um espaço de esperança, onde todas/os, independentemente de sua cor, orientação ou origem, vejam suas histórias, seus corpos e vozes como importantes para a sociedade. Esse deve ser nosso compromisso com a justiça social. Acredito que nossa missão como educadoras/es é construir um ambiente onde cada estudante se sinta valorizada/o e encorajada/o a explorar suas identidades com orgulho.

### **Considerações finais**

A duoetnografia realizada revelou como nossas trajetórias e identidades moldam nossas perspectivas sobre educação antirracista e EREER. O diálogo possibilitou que emergisse a base conceitual da investigação, bem como

a importância do letramento racial e da desconstrução da branquitude como elementos fundamentais para práticas pedagógicas transformadoras. Essas reflexões críticas sobre o racismo estrutural promovem ações educativas que reconhecem, valorizam e celebram a diversidade étnico-racial, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e socialmente justa.

### Referências

- Almeida, S. L. de. (2019). *Racismo estrutural*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2010). *O negro no Brasil de hoje*. Global; Ação Educativa.
- Norris, J. (2008). Duoethnography. In *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Pinheiro, B. C. S. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta do Brasil.
- Silva, P. B. G. e. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, 30(3), 489–506.
- Ture, K., & Hamilton, C. V. (2021). *Black power: A política de libertação nos Estados Unidos* (A. S. de Souza, Trad.). Jandaia.
- Twine, F. W., & Steinbugler, A. C. (2006). The gap between whites and whiteness: Interracial intimacy and racial literacy. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 3(2), 341–363. [https://www.researchgate.net/publication/231775543\\_The\\_gap\\_between\\_whites\\_and\\_whiteness\\_Interracial\\_Intimacy\\_and\\_Racial\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literacy)

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS EM DIÁLOGOS INTEGRADORES DE APRENDIZAGEM NA OBJETIVAÇÃO CULTURAL<sup>29</sup>

## FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES(AS) INDÍGENAS EN DIÁLOGOS INTEGRADORES DE APRENDIZAJE EN LA OBJETIVACIÓN CULTURAL<sup>30</sup>

### **Cristiane do Socorro dos Santos Nery**

Universidade Federal do Pará

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1323-6069>>

E-mail: [crisnery@unifap.br](mailto:crisnery@unifap.br)

### **Iran Abreu Mendes**

Universidade Federal do Pará

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7910-1602>>

E-mail: [iamendes1@gmail.com](mailto:iamendes1@gmail.com)

---

<sup>29</sup> Derivada da tese intitulada “Formação Inicial de Professores(as) Indígenas em Diálogos Integradores de Aprendizagem na Objetivação Cultural” para obter o título de Doutora no programa “Educação em Ciências e Matemáticas na área de concentração em Educação Matemática”. Defendida: 09/03/2023. (<<https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/15638>>).

<sup>30</sup> Derivada de la tesis titulada “Formación Inicial de Profesores(as) Indígenas en Diálogos Integradores de Aprendizaje en la Objetivación Cultural” para obtener el título de Doctora en el programa “Educación en Ciencias y Matemáticas en el área de concentración en Educación Matemática”. Defendida: 09/03/2023. (<<https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/15638>>).

**Resumo**

A pesquisa problematizou a formação de professores indígenas para o ensino de matemáticas, sublinhando a relevância de valorizar os saberes da tradição e a coprodução como pilares do processo de ensino e aprendizagem, pensados com e a partir das comunidades indígenas. O estudo justificou-se pela contribuição ao campo da Educação Matemática, especialmente no que se refere à prática docente, ao ensino de matemática e à produção do conhecimento sobre matemáticas e língua materna em comunidades indígenas, como estratégias de luta pela autoafirmação étnica e pela autonomia político-pedagógica. O tema orientou-se pela seguinte questão de investigação: Quais as potencialidades da coprodução de atividades para o ensino de matemática na formação inicial de professores(as) indígenas, a partir da valorização das práticas socioculturais de suas etnias? O objetivo consistiu em analisar o engajamento dos(as) professores(as) indígenas em formação e da professora formadora, no processo de coprodução de atividades para o ensino de matemática, considerando as práticas socioculturais das etnias indígenas do Amapá e norte do Pará. A Teoria da Objetivação sustentou as análises e interpretações realizadas. A metodologia foi conduzida pela abordagem qualitativa, pesquisa participante, com técnicas de entrevista, diário de campo, registros orais e escritos das atividades e a análise temática categorial. Conclui-se que o labor conjunto contribuiu com a formação inicial dos(as) professores(as) indígenas coprodutores(as) da pesquisa, ao estimular a integração de saberes e tencioná-los para a atualização do conhecimento matemático sociocultural relacionado aos sistemas de numeração na língua materna.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores indígenas; aprendizagem docente; ensino de matemáticas; labor conjunto.

## Resumen

La investigación problematizó la formación de profesores indígenas para la enseñanza de las matemáticas, subrayando la relevancia de valorar los saberes tradicionales y la coproducción como pilares fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, concebidos desde y para las comunidades indígenas. El estudio se justificó por su contribución al campo de la Educación Matemática, especialmente en lo que respecta a la práctica docente, la enseñanza de las matemáticas y la producción de conocimiento sobre matemáticas y lengua materna en comunidades indígenas, como una estrategia de lucha por la autoafirmación étnica y la autonomía político-pedagógica. El tema se orientó por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las potencialidades de la coproducción de actividades para la enseñanza de las matemáticas en la formación inicial de profesores indígenas, considerando la valorización de las prácticas socioculturales de sus etnias? El objetivo consistió en analizar la participación de los profesores indígenas en formación y de la profesora formadora, en el proceso de coproducción de actividades para la enseñanza de las matemáticas, teniendo en cuenta las prácticas socioculturales de las etnias indígenas del estado de Amapá y del norte de Pará. La Teoría de la Objetivación respaldó los análisis e interpretaciones realizadas. La metodología se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo y de investigación participativa, utilizando técnicas como entrevistas, diario de campo, registros orales y escritos de las actividades, además del análisis temático categorial. Se concluyó que el labor conjunto contribuyó significativamente a la formación inicial de los profesores indígenas participantes en la investigación, al fomentar la integración de saberes y su reflexión para la actualización del conocimiento matemático sociocultural relacionado con los sistemas de numeración en la lengua materna.

**Palabras clave:** Formación inicial de profesores indígenas; aprendizaje docente; enseñanza de las matemáticas; labor conjunto.

## Introdução

A formação inicial de professores(as) indígenas pode ser entendida como o fio condutor que conecta distintas matrizes de pensamentos, que precisam ser acessadas para atender às necessidades educativas do coletivo. A coletividade, entendida como uma forma de existir e se posicionar no mundo, constitui um dos princípios essenciais da filosofia indígena, estreitamente ligado à educação escolar e acadêmica.

Embora a legislação<sup>31</sup> educacional brasileira tenha alcançado avanços significativos, ao assegurar os direitos dos povos indígenas e regulamentar a educação escolar específica para essas comunidades, bem como a formação de professores(as) indígenas com base nos princípios da interculturalidade, da comunidade, do bilinguismo/multilinguismo e da especificidade cultural, persistem desafios consideráveis na educação escolar e acadêmica. Nesse contexto, garantir o acesso e a permanência do indígena no ensino superior torna-se essencial, assim como capacitar o(a) professor(a) para o ensino de matemática de maneira adequada ao contexto específico de sua comunidade.

No plano material/concreto, a problemática da formação de professores(as) indígenas revela a invisibilidade do conhecimento dos povos ancestrais e seus modos próprios de ensino e de bem viver (cosmovisões). Nas palavras de Nery (2023, p.79), “a luta pela formação de professores(as) indígenas também é a luta pela valorização dos saberes, das memórias e das línguas, historicamente suprimidas e silenciadas pela sociedade ocidental”.

<sup>31</sup> Os documentos oficiais brasileiros incorporaram e legitimam os direitos indígenas relacionados à terra, à cultura, à língua, à educação (escolar, magistério e superior) e seus processos próprios de aprendizagem. Entre os principais marcos legais estão: o Estatuto do Índio (Lei n. 6.001 de 1973); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 1996); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002); a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Lei nº 11.645/2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução CNE/CP n. 1/2015); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n. 2/2015), e a criação do Ministério dos Povos Indígenas (Decreto n. 11.355 de 2023). Esses avanços refletem o reconhecimento histórico e jurídico da diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Para os(as) professores(as) indígenas do Amapá, a integração dos *saberes da tradição*<sup>32</sup> ao currículo escolar vai além de uma mera exigência legal, pois esse aspecto já foi consolidado na legislação educacional brasileira. Os *saberes da tradição* são entendidos como uma ciência que “abrange contextos, narrativas e métodos variados [...]” (Almeida, 2010, p. 67). Esse conceito é utilizado neste capítulo, em referência aos sistemas de pensamento, reflexão e ação que foram cultural e historicamente constituídos nas sociedades indígenas.

Um dos principais desafios enfrentados pela educação escolar indígena e pelas licenciaturas interculturais está relacionado à produção do conhecimento matemático sociocultural. Esse também é um problema do campo da Educação Matemática associado à epistemologia da matemática e seu ensino.

Como se sabe, as instituições de ensino carregam a herança colonial e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política da sociedade moderna. Romper com a lógica de pensamento monocultural é um grande desafio a ser enfrentado pelo(a) professor(a) formador(a) e, mais ainda, pelos(as) professores(as) indígenas em formação.

Partindo desse cenário, a delimitação do tema foi orientada pela seguinte questão de investigação: Quais as potencialidades da coprodução de atividades para o ensino de matemática na formação inicial de professores(as) indígenas, a partir da valorização das práticas socioculturais de suas etnias?

A tese sustenta que o trabalho conjunto dos(as) professores(as) indígenas em formação e da professora formadora na coprodução de atividades que valorizam as práticas socioculturais, potencializa a aprendizagem docente indígena para o ensino de matemática, o encontro com o conhecimento matemático sociocultural e a reorientação profissional da professora formadora.

Seguindo essa linha de investigação, o objetivo consistiu em analisar o engajamento dos(as) professores(as) indígenas em formação e da professora formadora, no processo de coprodução de atividades para o ensino de matemática, considerando as práticas socioculturais das etnias indígenas do Amapá e norte do Pará.

A pesquisa justifica-se pela sua relevância ao campo da Educação Matemática, especialmente em relação à prática docente, ao ensino de matemá-

<sup>32</sup> Expressão cunhada por Maria da Conceição Xavier de Almeida em seus estudos e pesquisas sobre complexidade e educação.

tica e à aprendizagem da docência, além de contribuir para a produção do conhecimento sobre matemáticas socioculturais e a língua materna em comunidades indígenas, atuando como uma estratégia de luta pela autoafirmação étnica e pela autonomia político-pedagógica.

Teoricamente, a pesquisa enriquece a compreensão da aprendizagem docente indígena, ao abordar a produção do saber e do ser sob a perspectiva da objetivação, considerando a diversidade cultural, a pluralidade de ideias, a integração de saberes e a dialogicidade. Além disso, possui uma contribuição acadêmica e institucional valiosa, ao desenvolver projetos didáticos na Licenciatura Intercultural Indígena com e a partir de professores(as) indígenas. Por fim, a pesquisa é social e educacionalmente relevante para as comunidades e o movimento indígena no Amapá, ao produzir materiais didáticos que valorizam a cultura, a identidade e a diversidade, promovendo a autodeterminação nos processos educativos.

A investigação concentrou-se na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem no contexto da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, onde a diversidade étnica e linguística das comunidades indígenas do Amapá e do norte do Pará se torna um elemento central na formação docente. A pesquisa foi realizada com 30 professores(as) indígenas em processo de formação inicial, das etnias Galibi-Marworno, Karipuna, Tiryó e Katxuyana, Apalai e Wayana.

O estudo propôs um diálogo entre os saberes da tradição e os saberes acadêmicos, destacando a importância do *labor conjunto* na construção do conhecimento matemático sociocultural. Esse conceito, derivado da Teoria da Objetivação, enfatiza a colaboração entre os indivíduos como um meio de produzir saberes significativos, promovendo a conscientização crítica sobre a matemática e sua relação com a cultura.

### **Labor conjunto como potencialidade para a formação de professores(as) indígenas**

A Teoria da Objetivação constitui uma abordagem educacional fundamentada na filosofia de Hegel, no materialismo dialético de Marx e Ilyenkov, nos estudos semióticos da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da teoria da atividade de Leontiev. Inserida no campo das teorias socioculturais contemporâneas, ela apresenta uma visão integrada sobre a Educação Matemática, compreendida como “um esforço político, social, histórico e cultural que visa à criação dialética de sujeitos reflexivos e éticos que se posicionam crítica-

mente em discursos e práticas matemáticas histórica e culturalmente constituídas, e que ponderam e imaginam novas possibilidades de ação e pensamento” (Radford, 2021, p. 38).

A reivindicação sociocultural dessa teoria expõe que “[...] *os seres humanos são consubstanciados com a cultura na qual eles vivem suas vidas*. Em outras palavras, o que os seres humanos pensam, fazem, sentem, imaginam, esperam e sonham está profundamente enredado em sua cultura” (Radford, 2016, p. 188, grifo nosso, tradução nossa). É por meio do engajamento em práticas sociais que o ser humano molda a cultura e é moldado por ela. Portanto, a maneira como ele desenvolve seu pensamento matemático é influenciada pela cultura na qual ele vive.

Na Teoria da Objetivação, a matemática é simultaneamente ideal e concreta. Ela é visual, tátil, auditiva, material, artefactual, gestual e cinestésica (Radford, 2021). Para Mendes e Farias (2014, p. 38), “a matemática, como conhecimento produzido socialmente, se caracteriza por interações sociais e construções imaginárias manifestadas na cultura [...]”. O conceito de cultura é discutido por Mendes e Silva (2017, p. 107) como um conceito importante na formação integral de professores(as), conforme argumentam: “tudo o que é de ordem da ciência e do conhecimento nasce e tem sua raiz na cultura, nas especificidades das diversidades culturais”.

Nesse sentido, não é sem motivos que os modos de produção do saber nas sociedades indígenas refletem uma identidade cultural própria. Essa identidade, compreendida como um fenômeno dialético entre o indivíduo e a sociedade, expressa uma singularidade moldada por processos sociais, determinados pela estrutura social da realidade subjetiva (Berger & Luckmann, 2004), consolidando a relação entre conhecimento matemático e cultura.

Essa visão também encontra ressonância em Freire (2013), para quem a identidade cultural é moldada pelas relações sociais e condiz com uma determinada concepção de homem e mundo. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais” (Freire, 2013, p. 93).

O argumento anteriormente mencionado permite concluir que o homem é, essencialmente, um ser cultural e social. Ele molda sua própria natureza e humaniza-se a partir das variações socioculturais que vivencia, ao mesmo tempo que a sociedade, sendo um produto humano, emerge dessa interação. Como estrutura de vida própria, a sociedade se sustenta em ritos,

costumes, regras e acontecimentos, possibilitando, assim, o desenvolvimento do homem na coletividade.

Com base em suas cosmologias, cada grupo étnico desenvolveu práticas específicas relacionadas aos cuidados corporais, à educação das crianças para o convívio harmonioso com seus parentes e com a natureza, e à formação dos jovens nas habilidades fundamentais à subsistência. Ademais, os distintos modos de ser e conviver convergem para um objetivo comum: a preservação e a valorização dos saberes da tradição.

Na Teoria da Objetivação, o saber é potencialidade e o conhecimento é a atualização ou materialização do saber. O conhecimento resulta de uma mediação, ou seja, da atividade humana, na qual o saber é materializado. O conceito de *atividade* é teorizado como *trabalho conjunto* ou *labor conjunto* (*tätigkeit*, em alemão). Radford (2018, p. 12) distingue o termo *Aktivität*, que “consiste em apenas estar ocupado com algo”, de *Tätigkeit*, descrito como “uma forma social de esforço conjunto, através do qual os indivíduos produzem seus meios de subsistência enquanto se produzem como seres humanos”.

Destarte, a *atividade conjunta* (*deyatel'nost'*, em russo) está ligada ao problema do ensino e da aprendizagem, conceituada como processos de objetivação e subjetivação. A objetivação é o movimento de transformação do objeto cultural, isto é, o saber matemático não reconhecido, em objeto de consciência. Os processos de objetivação se referem à familiarização de forma crítica com o conhecimento produzido histórica e culturalmente. Os processos de subjetivação são processos de formação contínua (histórico e cultural) de um sujeito singular (Radford, 2020).

Na Teoria da Objetivação, o posicionamento crítico do sujeito está associado ao processo de subjetivação que ocorre simultâneo à objetivação. É nesse momento que o sujeito se conscientiza de outros pontos de vista e reconhece as contradições que afetam a realidade. Esse é o processo de construção do eu (*self*), no entanto, sem negar o outro, sem a imposição de um ponto de vista (Radford, 2021).

Com base na categoria central e unidade metodológica de análise da Teoria da Objetivação, o labor conjunto, foi desenvolvido o esquema das categorias conceituais analíticas (Figura 1) que direcionou a interpretação das informações.

**Figura 1. Categorias conceituais analíticas**



Fonte: Nery (2023, p. 96).

A abertura ao diálogo é o ponto de partida para o engajamento em práticas educativas que valorizam distintos sistemas de pensamento, tendo como ponto de chegada a atualização do conhecimento e a produção de subjetividades. A subjetividade, em Freire (2011; 2013, 2016), se constitui na relação dialógica com o outro (a alteridade). Para ele, a identidade do sujeito expressa-se no reconhecimento do outro como alteridade. Nesse sentido, a Teoria da Objetivação conecta-se com a educação dialógica, pois compreende que a aprendizagem não se resume à relação sujeito-objeto e não é individualista.

No que se segue, discute-se a metodologia da pesquisa e a interpretação dos resultados com base nos conceitos centrais e secundários, bem como nas categorias analíticas. Essas categorias foram delineadas a partir do *corpus* de análise da empiria, provenientes dos registros orais e escritos gerados no processo de coprodução das atividades.

### Exercício da pesquisa

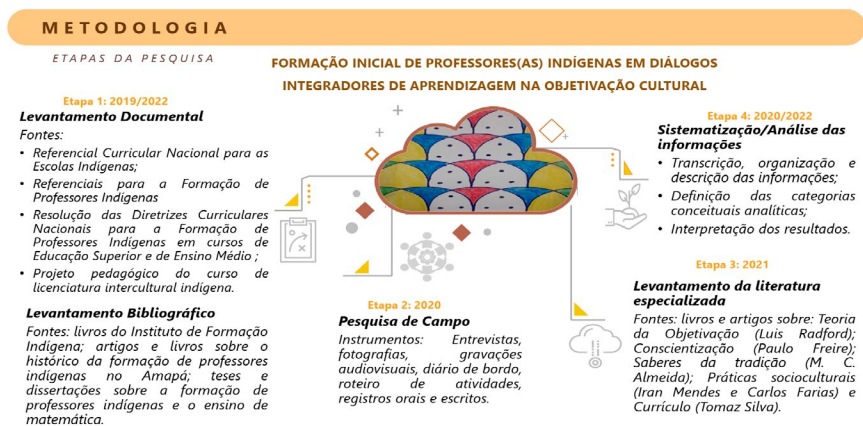
A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, partindo das preocupações dos(as) professores(as) indígenas, vivenciadas em

sala de aula e em outros espaços formativos em suas comunidades (Deslauriers & Kérisit, 2014), mais pontualmente, no cotidiano da Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal do Amapá, situada no município de Oiapoque, no extremo norte do estado do Amapá, na fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa.

Os(as) coprodutores(as)<sup>33</sup> da pesquisa foram professores(as) indígenas em processo de formação inicial, das etnias Galibi-Marworno e Kari-puna, que vivem nas Terras Indígenas Uaçá e Juminã, e das etnias Tiryiô e Katxuyana, Apalai e Wayana, que vivem na Terra Indígena (TI) Parque do Tumucumaque, respectivamente falantes das línguas indígenas Kheuól (Galibi), Kheuól (Kari-puna), Tiryiô e Apalai.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com as Resoluções CNS n. 466/12 e a CNS n. 510/2016 sobre ética em pesquisa, com a anuência da Universidade Federal do Amapá, com a ciência da Funai e com o consentimento dos participantes do estudo, tendo sido cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UNIFAP. A investigação foi organizada em quatro etapas, sintetizadas na figura 2: (1) Levantamento bibliográfico e documental; (2) Pesquisa de campo; (3) Levantamento da literatura especializada; (4) Sistematização e análise das informações.

**Figura 2. Movimento de exercício da pesquisa**



**Fonte:** Nery (2023, p. 30).

<sup>33</sup> Na pesquisa, optou-se por utilizar o termo *coprodutores(as)*, em consonância com o referencial teórico e em reconhecimento à atitude comprometida e engajada dos(as) professores(as) indígenas e da professora formadora (não indígena), que também é a pesquisadora.

O levantamento bibliográfico e documental, realizado em 2019 e 2022, permitiu identificar os princípios que regulamentam a legislação educacional brasileira em relação à formação inicial de professores(as) indígenas; compreender a diversidade cultural e linguística, assim como a especificidade da educação escolar indígena no estado do Amapá, e estabelecer conexões teóricas para auxiliar na leitura do tema da pesquisa – a aprendizagem docente indígena.

A pesquisa de campo ocorreu entre janeiro e fevereiro de 2020, envolvendo 30 professores(as) indígenas em processo de formação licenciada. Adotou-se o método da *pesquisa participante*, caracterizado por momentos de estudo e reflexão promovidos pelos(as) coprodutores(as) da pesquisa durante o semestre letivo, considerando o regime de oferta do curso. Para coleta e análise dos dados, utilizou-se a técnica de observação participante, complementada por instrumentos metodológicos, tais como: diário de bordo; registros fotográficos; gravações audiovisuais; roteiros de entrevista; roteiros de atividades, além de registros orais e escritos.

A pesquisa participante, por ser dialética, busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, produzindo coletivamente as possíveis soluções. Refere-se a uma pesquisa em resposta da ação voltada às necessidades de grupos populares, tais como: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, “as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir” (Borda, 1985, p. 43).

A pesquisa participante tem um compromisso com a transformação social a favor de classes e grupos subalternizados por uma dada sociedade. Não sem motivo, a pesquisa participante “[...] pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular” (Brandão, 1985, p. 11). Nesse caso, os(as) professores(as) indígenas(as) em formação assumiram o compromisso no ato pedagógico de saber ser e saber fazer, no ensino da matemática escolar indígena.

A pesquisa participante proporcionou momentos de vivência e produção coletiva. Buscou-se identificar, nesses momentos, saberes e práticas, a fim de compreender elementos da formação de professores(as) indígenas para o ensino de matemática. Nesse caminho, a Teoria da Objetivação foi fundamental para analisar o tema de estudo. Trata-se de uma teoria de ensino e aprendizagem inspirada no materialismo dialético, na pedagogia freireana

e na psicologia histórico-cultural, que concebe o ensino e a aprendizagem como um processo interligado que envolve tanto o conhecer quanto o vir a ser.

A pesquisa de campo ocorreu em duas etapas: a entrevista e a coprodução das atividades. Os registros escritos, provenientes da entrevista, constituíram um diagnóstico sociocultural e educacional (Nery, 2023), que indica dificuldades relacionadas às metodologias de ensino, à linguagem matemática, à língua portuguesa e à falta de materiais didáticos específicos para o ensino de matemática na educação escolar indígena.

Em conformidade com os procedimentos éticos da pesquisa, os nomes dos(as) coprodutores(as) foram substituídos por nomes de rios que compõem a hidrografia das regiões do Amapá e norte do Pará. Assim, os(as) coprodutores(as) receberam denominações como *Caciporé*, *Mutura*, *Curipi*, *Tapiti*, dentre outros. Durante o desenvolvimento das atividades, os(as) coprodutores(as) foram organizados em grupos de acordo com sua língua materna e etnia. As observações realizadas durante as falas foram descritas entre parênteses duplos, exemplo: ((risos)).

Posteriormente, com o levantamento da literatura especializada, foi possível avançar nos estudos sobre o referencial teórico. Após a transcrição e organização das informações resultantes da pesquisa de campo, concentrou-se na leitura flutuante do *corpus* de análise, e foram identificadas conexões entre o material empírico e a Teoria da Objetivação.

As informações da pesquisa foram submetidas à análise de conteúdo categorial temática. Esse procedimento de análise em pesquisa qualitativa “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (Bardin, 2021, p. 40).

O processo de análise de conteúdo seguiu em três fases, conforme o método: (1) *Pré-análise*, que consistiu na organização do material com o objetivo de sistematizar e operacionalizar os aspectos gerais sobre o tema da pesquisa. Nessa fase, foi realizada a “leitura flutuante” e a seleção dos documentos; (2) *Exploração do material*, na qual foram realizados os processos de identificação e de codificação do material, seguindo as regras formuladas; E, (3) *Tratamento dos resultados*, fase em que ocorreram as inferências e interpretações das informações (Bardin, 2021).

A *pré-análise* da pesquisa incluiu o levantamento documental, bibliográfico e de campo. Inicialmente, com base na experiência docente vivenciada no contexto da licenciatura intercultural indígena, foram selecionados textos sobre a formação de professores(as) indígenas no Amapá, livros do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena acerca dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, o Projeto Pedagógico de Curso e documentos oficiais sobre a formação inicial de professores(as) indígenas. Essa etapa permitiu desenvolver os primeiros argumentos relacionados à problemática, à hipótese e aos objetivos, que foram reformulados com base nos indicadores extraídos da pesquisa de campo.

Na *exploração do material*, foram destacadas as palavras/temas mais recorrentes nas entrevistas e na transcrição da coprodução das atividades. Além disso, buscou-se correlacionar as fontes provenientes das outras etapas da pesquisa. A codificação, conforme definida por Bardin (2021), consiste na transformação das informações do texto por meio de recorte, agregação e enumeração, com a intenção de possibilitar uma representação do conteúdo ou de sua expressão. Assim, as unidades de registro que compõem o processo de codificação foram as palavras/temas referentes a: aprendizagem; trabalho conjunto; conscientização; saberes da tradição; práticas socioculturais, e currículo.

As unidades de registro foram agrupadas em três categorias analíticas no processo de *tratamento das informações*, a saber: aprendizagem docente indígena para o ensino de matemática; trabalho conjunto, e simbologias e significados dos artefatos culturais na conscientização da matemática sociocultural indígena.

### **Aprendizagem docente indígena**

A aprendizagem como processo de objetivação implica na conscientização de sistemas histórico-culturais de pensamento e ação. O conceito de objetivação não designa algo universal ou desvinculado da dimensão humana, tampouco se limita à construção e reificação de objetos. Ao contrário, compreende a subjetivação e a conscientização como dimensões fundamentais, promovendo uma forma de aprendizagem não alienante, na qual os(as) coprodutores(as) assumem um posicionamento crítico.

O termo objetivação, adotado no sentido fenomenológico, emerge do esforço individual e coletivo para encontrar o saber matemático (Radford, 2021). Assim, aprender “é um movimento em frente para tentar compreen-

der algo que está diante de nós. É o complexo encontro com o saber e sua transformação subjetiva em um objeto de consciência” (Radford, 2021, p. 110). Assim,

É *perceber* ou *reparar* em algo no curso de nossa atividade prática concreta, através das intenções e compreensões emergentes e dinâmicas enquanto nos projetamos e nos lançamos na expressividade cultural-histórica dos sistemas semióticos, dos artefatos e do movimento cinestésico de nosso corpo (Radford, 2021, p. 110).

Entende-se que as formas culturais de ação, tomada de consciência e reflexão, que sustentam o pensamento matemático no contexto das comunidades do Amapá e norte do Pará, são elementos essenciais para a produção do conhecimento na formação de professores(as) indígenas. É através da *coprodução* que essas formas aparecerão de maneira sensível, como conhecimento sobre a matemática sociocultural e como conhecimento sobre a docência indígena.

A coprodução de atividades para o ensino de matemática na formação de professores(as) indígenas requer engajamento cognitivo, emocional e ético dos(as) professores(as) indígenas em formação e do(a) professor(a) formador(a), para que ocorra a conscientização do saber matemático sociocultural.

Pensando nesse engajamento, no planejamento do projeto didático, foi considerado que os povos ancestrais possuem distintas formas de comunicação e expressão, manifestadas por meio da arte, da oralidade ou da escrita. Na elaboração das atividades, tomou-se como pressuposto o alinhamento entre a tarefa, o objetivo e o objeto da atividade, conforme preconiza a Teoria da Objetivação.

De maneira geral, o processo de coprodução das atividades consistiu na investigação das práticas socioculturais relacionadas às formas de representação dos numerais. Para a realização das atividades, foram disponibilizados a biblioteca e o laboratório de informática.

Na atividade *Dicionário Etnomatemático*, foram investigados alguns termos matemáticos visando traduzi-los para a língua materna, sempre que possível. O objetivo da atividade foi identificar conexões (similaridades) en-

tre os termos conceituais, comumente presentes na linguagem matemática, e os significados correspondentes aos termos linguísticos na língua materna dos(as) coprodutores(as).

A atividade *Sistema Numérico do Seu Povo* foi desenvolvida com o objetivo de identificar as especificidades e as relações entre os sistemas numéricos de cada etnia representada em sala de aula, considerando o diálogo entre a matemática e a língua materna.

Na execução das atividades, inicialmente, a professora formadora distribuiu os roteiros e apresentou as tarefas aos(as) professores(as) indígenas. Nas primeiras aulas, foi realizado um estudo sobre os sistemas numérico de povos indígenas (Maias, Taliasséri, Xavante e Wajãpi) e de não indígenas (incluindo o sistema indo-arábico). Esse estudo teve a intenção de situar os(as) coprodutores(as) quanto à proposta da atividade e possibilitar o encontro com os pensamentos simbólicos da representação numérica e escrita de outros povos.

A coprodução ocorreu em três momentos: (1) a consulta dos(as) professores(as) indígenas à comunidade; (2) as interações entre os(as) coprodutores(as) de cada grupo e a professora formadora; (3) a socialização dos grupos com a turma.

*Momento 1:* Os(as) professores(as) indígenas consultaram os parentes indígenas que estavam no município de Oiapoque e os parentes das aldeias mais próximas do campus. Após o retorno com o material, os grupos foram formados para realizar as discussões na universidade. Para realizar a consulta junto à comunidade, os(as) coprodutores(as) consideraram o domínio da língua materna e dos saberes da tradição.

*Momento 2:* Os(as) professores(as) indígenas trabalharam em grupos para produzir o dicionário etnomatemático e a cartilha sobre o sistema numérico de seus povos. Cada grupo concentrou-se nos materiais provenientes das consultas com a comunidade e teceu discussões, buscando chegar a um consenso sobre a forma mais adequada de representação.

*Momento 3:* Os grupos se reuniram para a socialização de suas produções. Nesse momento, outras considerações foram realizadas pelos(as) coprodutores(as) de cada grupo. A interação entre os grupos e entre cada grupo e a professora formadora envolveu o diálogo integrador e a produção de significados à formação de professores(as) indígenas.

A coprodução das atividades sobre os sistemas numéricos na língua materna proporcionou a compreensão da aprendizagem docente indígena

como o encontro com o conhecimento matemático sociocultural dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Nesse processo, os(as) professores(as) indígenas em formação identificaram semelhanças e diferenças entre os diversos sistemas de pensamento aritmético e deram sentido a eles, como demonstrado no excerto a seguir (Nery, 2023, p. 135):

**Fragmento 17:** Representação escrita dos numerais em Tiriyó

**Maracapuku:** Boa tarde pessoal, bom... nossos números em nossa língua são muito limitados, a gente usa... aqui... só as mãos, por isso que eu coloquei até dez, eu acho que chega mais ou menos até 15... no máximo, fazendo esse sistema. Isso aqui... na verdade é assim... cinco aqui né... ((indica o numeral cinco com a mão)). Nós não temos isso aqui... igual os Wajãpi, isso na verdade é assim... nós contamos assim um, dois, três, quatro... [...] Aí fazemos assim... esse aqui é 1 (um) – *Tëinërë*; 2 (dois) – *Ĕkënë*; 3 (três) – *Ĕerao*; 4 (quatro) – *Ĕepenme*; 5 (cinco) – *Ĕnyame*, aqui o cinco significa mão completa... só uma mão... *Ĕnyame*. Aí pra gente continuar... fazemos assim... 6 (seis) – *Ĕnyame tëinërë* ((indica a mão completa mais um dedo da outra mão com gestos e prossegue explicando assim os demais numerais)); 7 (sete) – *Ĕnyame ekene*; 8 (oito) – *Ĕnyame ëerao*; 9 (nove) – *Ĕnyame eepeme*; aí repete essa palavra *Ĕnyame* ... aí o outro ((faz referência ao numeral dez)) é só juntar *Ĕnya akoronme*, que quer dizer as duas mãos. Acho que poderia ser feito assim... *Ĕnya akoronme Tëinërë*, que seria onze... *Ĕnya akoronme Ĕkënë* que seria 12; *Ĕnya akoronme Ĕerao* que seria 14, aí faltaria aqui... o cinco teria que entrar *Ĕnyame*... ((expressa dúvida)), mas aí depois disso fica difícil, a escrita ficaria também muito grande. Só que a gente fala até aqui... até dez... depois disso a gente usa... é... português mesmo... é 11, 12, 13...

**Professora formadora:** E os ordinais... vocês têm?

**Maracapuku:** Aí os ordinais temos até o terceiro... *wapono* primeiro; *ipëkërën* segundo e *iranowën* terceiro, só... depois o quarto não tem, é muito limitado.

Aí aqui... ((aponta para a projeção do trabalho no quadro)) eu coloquei... a ideia de unidade *tëinken*... aí dezena eu coloquei a ideia dezena mesmo, fica assim... *ënyakoronme imenekato* porque conta de 10 em 10 com as mãos.

A comparação foi um dos processos cognitivos mobilizados pelos(as) coprodutores(as) como recurso na objetivação do conhecimento numérico de seu povo. O início do fragmento evidencia que o professor Tiriyo Kaxuyana recorreu aos elementos simbólicos do sistema de pensamento Wajãpi, articulando a estrutura da língua materna e a representação dos signos para diferenciá-los do sistema numérico na língua Tiriyo. O movimento para a atualização do saber cultural em conhecimento matemático foi acionado pelo coprodutor não de forma individualista, mas, a partir do trabalho conjunto com os(as) demais coprodutores(as).

Na Teoria da Objetivação, os processos de objetivação “são aqueles atos de perceber, de forma significativa, algo que revela à nossa consciência através de nossa atividade semiótica, corporal, sensorial e de artefatos” (Radford, 2021, p. 109, 110). A aprendizagem docente indígena, como processo de objetivação, expressa-se na conscientização do saber matemático sociocultural, envolvendo os sentidos e os artefatos. Outro exemplo disso evidencia-se nas falas da professora formadora e das coprodutoras Apalai, que trabalharam juntas para fazer aparecer o pensamento aritmético relacionado aos números multiplicativos.

As coprodutoras indígenas não haviam atentado para representação do dobro na grafia da língua Apalai. A intervenção da professora formadora incentivou as coprodutoras a refletirem sobre a estrutura da língua materna e a atribuírem novos significados ao termo “dobro”. **Professora formadora:** *Asakoro* é dois em Apalai. Quando eu conto de dois em dois, eu digo como?”

Após a discussão, as coprodutoras fizeram associações ao pensamento aritmético que origina as palavras e chegaram à seguinte conclusão: **Tipo-ca:** Poderia ser *osêtapona* que diz... quando se é dobrado... ou *osetato*... quer dizer o par dele”. Para Radford (2021, 78), “o conhecimento é o resultado de uma mediação”. O conhecimento é mediado por uma atividade, que aqui é compreendida como uma entidade em relação dialética com o saber e o conhecimento.

Como podemos constatar, o conhecimento matemático sociocultural traz a marca da atividade que o mediou; isto é, a forma como os(as) coprodutores(as) conhecem algo é consubstancial às especificidades culturais de cada grupo. Cabe aos formadores de professores criarem as condições para que os coprodutores(as) transformem o objeto de saber em um objeto de consciência.

Os(as) professores(as) indígenas precisam superar a postura de apenas intuir os objetos matemáticos ao quantificar os artefatos culturais, como as talas de *arumã* ou as sementes de *maramara*. O ambiente formativo precisa permitir uma experiência estética no momento do encontro com as estruturas matemáticas emergentes, para que os(as) professores(as) indígenas se conscientizem sobre os distintos saberes e desenvolvam compreensões acerca do saber escolar para suas comunidades.

Desse modo, considera-se que as formas culturais de reflexão e ação, expressas na linguagem e nas práticas socioculturais dos povos do Amapá e norte do Pará, são potencialidades para a produção do conhecimento matemático sociocultural. Essas formas, a princípio, não são identificadas pelos professores(as) indígenas em formação; elas precisam ser colocadas em movimento. É por meio do trabalho conjunto que o conhecimento matemático sociocultural indígena é relevado à consciência dos(as) coprodutores(as).

Além disso, ao se engajarem nas atividades, os(as) coprodutores(as) produzem conhecimento e produzem a si mesmos como indivíduos, seres sociais e professores(as) indígenas. O processo de formação de subjetividades ocorre simultaneamente ao processo de objetivação (Radford, 2021). Entende-se que, ao tomar consciência de outros pontos de vista e reconhecer as contradições que afetam a realidade – seja na comunidade, na escola ou na universidade –, o(a) professor(a) indígena pode desenvolver um pensamento crítico sobre si mesmo(a) e sobre o seu papel social e político na comunidade.

A consciência determina a maneira pela qual o ser humano se relaciona com o mundo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem docente indígena não produz apenas conhecimento, mas também produz subjetividades. Os(as) coprodutores(as) estão continuamente reagindo emocional e intelectualmente aos contextos, “os processos em que, coproduzindo-se no contexto da cultura e da história, professores e estudantes se tornam uma presença no mundo” (Radford, 2018, p. 9).

Ao tornar-se presença no mundo, o(a) professor(a) indígena, como alguém que ocupa um espaço no ambiente social em que vive, passa a se posicionar sobre ele. “A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 2016, 15). A tomada de consciência, voltada para a manutenção do grupo, tem como finalidade a conscientização (ação).

Por meio da conscientização, os professores(as) indígenas em formação assumem o compromisso no processo de fazer e refazer a educação esco-

lar e acadêmica indígena de forma material concreta, transformando também a si próprios, como indivíduos e seres sociais. O conceito de aprendizagem docente indígena é dinâmico e integrador, compreendido como o processo de conscientização de sistemas histórico-culturais de pensamento e ação, no qual distintos saberes são interligados, a partir do trabalho conjunto da professora formadora, dos(as) professores(as) indígenas em formação e das comunidades indígenas. A aprendizagem docente demanda comprometimento e engajamento para enfrentar os desafios impostos pelo sistema de pensamento estruturado de maneira padronizada, linear, fragmentada e unilateral, que prevalece nos modelos educacionais.

### **Considerações finais**

A formação inicial de professores(as) indígenas sugere uma ética do conhecer que respeita a diversidade cultural e o diálogo entre distintas estruturas de pensamento produzidas pela humanidade. Para superação da imposição cultural, ela requer do currículo e das instituições de ensino o reconhecimento e a valorização dos saberes ancestrais.

Considera-se que as categorias conceituais produzidas, com base na pesquisa de campo e na literatura especializada, indicaram contribuições para a compreensão da formação de professores(as) indígenas e para delinear caminhos no processo de ensino e aprendizagem de matemática, em atendimento à educação escolar indígena e à formação licenciada.

A aprendizagem docente indígena, como um conceito dinâmico e integrador, foi compreendida como um processo de conscientização de sistemas histórico-culturais de pensamento e ação, nos quais os distintos saberes são interligados. O diálogo integrador entre os saberes docentes, saberes da tradição e os saberes escolares/científicos foi visto como o princípio que interliga o conhecimento matemático dos distintos grupos étnicos e da matemática não indígena.

O processo de coprodução, conceituado como trabalho conjunto, indica contribuições para a formação inicial de professores(as) indígenas, principalmente para a atualização do saber matemático sobre os sistemas de numeração na língua materna. No trabalho conjunto, dos professores(as) indígenas e da professora formadora, esses saberes foram movimentados tendo em vista o encontro com o conhecimento matemático sociocultural. O conhecimento matemático sociocultural passa a existir sensorialmente em e através da atividade prática e coletiva.

Nesse mesmo entendimento, a aprendizagem docente indígena foi vista como processo de objetivação e subjetivação, uma vez que, para os(as) coprodutores(as) da pesquisa, a conscientização do saber como produto histórico-cultural reforça o sentido de pertencimento e comprometimento do(a) professor(a) indígena com a sua comunidade.

Os registros orais e escritos das atividades desenvolvidas pelos coprodutores(as) permitiram identificar que a língua materna é um fator essencial para a valorização dos saberes e práticas socioculturais indígenas, e que precisa estar em diálogo com os demais componentes curriculares na formação inicial de professores(as) indígenas para o ensino de matemática.

A interação entre os(as) coprodutores(as) indígenas e a professora formadora sinalizou a possibilidade de aprendizado mútuo e de compreensão de objetos matemáticos no contexto das comunidades indígenas e da língua materna. Os resultados evidenciaram que foram mobilizados signos e artefatos ligados aos aspectos linguísticos e socioculturais.

Dentre os elementos mobilizados, destacam-se: (1) a estratégia da comparação entre sistemas numéricos distintos, isto é, dos sistemas numéricos dos grupos étnicos presentes em sala de aula e do sistema indo-arábico; (2) a linguagem falada e corporal, e (3) a representação escrita, oral e imagética para objetivar um saber a partir da aproximação de significados subjetivos e significados histórico-culturais.

Assim, considera-se que o objetivo geral foi alcançado, isto é, analisar o engajamento dos(as) professores(as) indígenas em formação e da professora formadora, no processo de coprodução de atividades para o ensino de matemática, considerando as práticas socioculturais das etnias indígenas do Amapá e norte do Pará.

Conclui-se que o trabalho conjunto, como potencialidade para a formação inicial de professores(as) indígenas, pode contribuir social e educacionalmente para o problema da produção do conhecimento matemático socio-cultural e para a aprendizagem docente indígena.

## Referências

- Almeida, M. C. A. (2010). *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. Livraria da Física.
- Bardin, L. (2021). *Análise de conteúdo* (L. A. Reta & A. Pinheiro, Trans., 70a ed.). LDA.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento* (F. de S. Fernandes, Trans., 24a ed.). Vozes.
- Borda, O. F. (1985). Aspectos teóricos da pesquisa participante: Considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In C. R. Brandão (Org.), *Pesquisa participante* (5s ed.). Brasiliense.
- Brandão, C. R. (Org.). (1985). *Pesquisa participante* (5a ed.). Brasiliense.
- Deslauriers, J. P., & Kérisit, M. (2014). O delineamento de pesquisa qualitativa. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (4a ed., pp. 127–153). Vozes.
- Freire, J. R. B. (2004). *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE).
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização: Teoria e prática da libertação* (1a ed.). Cortez.
- Mendes, I. A., & Farias, C. A. (2014). *Práticas socioculturais e educação matemática*. Livraria da Física.
- Mendes, I. A., & Silva, C. A. F. (2017). Problematização de práticas socioculturais na formação de professores de matemática. *Revista Exitus*, 7(2), 100–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078577>
- Nery, C. S. dos. (2023). *Formação inicial de professores(as) indígenas em diálogos integradores de aprendizagem na objetivação cultural* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Pará). <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/15638>
- Radford, L. (2016). The theory of objectification and its place among sociocultural research in mathematics education. *International Journal for Research in Mathematics Education*, 6(2), 187–206. [http://www.luisradford.ca/pub/The%20Theory%20of%20Objectification%20and%20Sociocultural%20Research\\_Radford\\_Ripem\\_2016.pdf](http://www.luisradford.ca/pub/The%20Theory%20of%20Objectification%20and%20Sociocultural%20Research_Radford_Ripem_2016.pdf)
- Radford, L. (2018). Saber, aprendizaje y subjetivación en la teoría de la objetivación. In *Anais do 5º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. <http://www.luisradford.ca/pub/Anais%20-%20Conferencia%20-%20Abertura.pdf>
- Radford, L. (2020). Le concept de travail conjoint dans la théorie de l'objectivation. In M. Flores González, A. Kuzniak, A. Nechache, & L. Vivier (Eds.), *Cahiers du laboratoire de didactique André Revuz*, 21, 19–41. IREM de Paris. <http://www.luisradford>.

ca/pub/2020%20-%20Radford%20-%20Le%20concept%20de%20travail%20con-  
joint%20IREM%20Paris.pdf

Radford, L. (2021). *Teoria da objetivação: Uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática* (B. B. Morey & S. T. Gobara, Trad.). Livraria da Física

## SOBRE NARRATIVAS E RETOMADAS: A EDUCAÇÃO INDÍGENA CONTRA O APAGAMENTO HISTÓRICO NA ALDEIA MARAKA'NÀ<sup>34</sup>

## SOBRE NARRATIVAS Y REANUDACIONES: LA EDUCACIÓN INDÍGENA CONTRA EL BORRADO HISTÓRICO EN EL PUEBLO<sup>35</sup>

### **Jailson Francisco da Silva Chagas**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Brasil

ORCID: <0009-0001-5147-9889>

E-mail: jachagas@id.uff.br

### **William de Goes Ribeiro**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Brasil

ORCID: <0000-0003-3940-7492>

E-mail: wgribeiro@id.uff.br

---

<sup>34</sup> Derivada da dissertação intitulada “Reflorestamento de imaginários na Aldeia Maraka'nà: narrativas sobre retomadas e afirmações culturais em uma comunidade indígena pluriétnica” para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense. Defendida: 29/07/2024. (ainda não foi publicado).

<sup>35</sup> Derivado de la tesis titulada «Reforestación de imaginarios en la aldea Maraka'nà: narrativas sobre reanudaciones y afirmaciones culturales en una comunidad indígena multiétnica» para la Maestría en el Programa de Posgrado en Cultura y Territorialidades de la Universidad Federal Fluminense. Defendida: 29/07/2024. (aun no publicado).

**Resumo**

O presente artigo é elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada “Reflorestamento de imaginários na Aldeia Maraka’nà: narrativas sobre retomadas e afirmações culturais em uma comunidade indígena pluriétnica”. A pesquisa se desenvolve a partir da percepção do território indígena representado pela Aldeia Maraka’nà, conduzindo um estudo que visa compreender as narrativas de seus habitantes. A questão das identificações foi abordada como afinidades étnicas que impulsionam um movimento forte de retomadas indígenas, as quais se manifestam a partir da conexão com a aldeia. Este trabalho, utilizando relatos, busca aprofundar a complexa negociação de significados, revelando espaços de fronteira que podem suscitar questionamentos acerca dos impactos do processo colonizador e seus efeitos sobre as percepções da realidade, em seus múltiplos fluxos de sentido. O estudo, baseado em relações estabelecidas com a Aldeia Maraka’nà, revela como as narrativas e os discursos desafiam as visões estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas. Esta análise abrange o uso de performances como meio de conexão com a ancestralidade, estabelecendo uma ligação com uma temporalidade distinta.

**Palavras-chave:** Retomadas; agência; Aldeia Maraka’ná; territorialidades.

**Resumen**

Este artículo se basa en la tesis de maestría titulada “Reforestación de imaginarios en la aldea Maraka’nà: Narrativas sobre reanudaciones y afirmaciones culturales en una comunidad indígena multiétnica”. La investigación se desarrolla a partir de la percepción del territorio indígena representado por la Aldea Maraka’nà, realizando un estudio que busca comprender las narrativas de sus habitantes. Se abordó el tema de la identificación como afinidades étnicas que impulsan un fuerte movimiento de recuperación indígena, que se manifiesta a través de la conexión con el Pueblo. Este trabajo, a través de relatos, busca profundizar en la compleja negociación de significados, revelando espacios fronterizos que puedan plantear preguntas sobre los impactos del proceso colonizador y sus efectos en las percepciones de la realidad en sus múltiples flujos de sentido. El estudio, basado en las relaciones establecidas con la Aldea Maraka’nà, revela cómo las narrativas y los discursos desafían las visiones estereotipadas y prejuiciosas sobre los pueblos indígenas. Este análisis abarca el uso de las performances como medio de conexión con la ascendencia, estableciendo un vínculo con una temporalidad distinta.

**Palabras clave:** Retomas; agencia; pueblo de Maraka’nà; territorialidades.

## Introdução

O presente artigo provém da dissertação de mestrado defendida por um dos que assinam este texto e orientada pelo coautor. A pesquisa, intitulada “Reflorestamento de imaginários na Aldeia Maraka’ná: narrativas sobre retomadas e afirmações culturais em uma comunidade indígena pluriétnica”, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense (PPCULT/UFF), linha de pesquisa “Fronteiras e Produções de Sentido”. O referido estudo aborda temas referentes aos povos originários em questões sobre territorialidade e identificações étnicas, criadas pela educação e outros dispositivos de agenciamento político e cultural, principalmente as retomadas.

A pesquisa expõe as dinâmicas envolvendo relações construídas na Aldeia Maraka’ná, incluindo territorialidades reafirmadas por meio das narrativas e performances de seus ocupantes. Seus elementos colocam em discussão as estruturas dominantes de poder (as quais usam a escrita da história para se privilegiar e perpetuar seu poder), processo educacional e de transmissão de saberes que vai ao encontro da via da ancestralidade. No caso, são apresentadas questões sem se prender a conceituações enrijecidas e limitantes em suas compreensões, abrindo possibilidades para que possamos confluir ou divergir, abertos ao debate a partir das retomadas indígenas na conjuntura da aldeia pluriétnica.

A princípio, a metodologia a ser utilizada era etnográfica; entretanto, com o que se experienciou na pesquisa de campo, em abordar e registrar alguns rastros específicos de determinadas etnias, percebemos que faria mais sentido deixar que fluíssem as narrativas, tanto orais, quanto visuais, na territorialidade. Optamos por deixar que essas narrativas falassem por elas mesmas, conduzindo o processo, de modo a fazer surgirem as questões.

Em vista do que foi apresentado, durante a escrita da dissertação, fez-se necessário trilhar diversas vias para contextualizar as urgências dos territórios, tanto materiais quanto discursivos, na negociação dos entrelugares onde ocorrem os hibridismos em que a cultura se faz e refaz continuamente (Bhabha, 1998).

Nesse sentido, a organização deste trabalho está estruturada da seguinte forma: na primeira seção é feita uma apresentação da territorialidade,

abrindo questionamentos sobre as retomadas étnicas, com uma breve contextualização sobre o apagamento das visibilidades indígenas, as quais, historicamente, qualificam os povos originários em categorias não correspondentes às suas realidades e urgências. São trazidos, para confluir sobre a questão, pensadores que confrontam a rigidez estagnadora de conceitos sobre cultura, arte, etnia, entre outras abordagens. Posteriormente a essa contextualização, o texto aborda, por meio das narrativas apresentadas na Aldeia Maraka'nà, algumas vivências sobre o processo de retomada, exprimindo como as etnicidades estão sujeitas às demandas da contemporaneidade e suas adaptações necessárias, sob novas perspectivas “antropofágicas” de apropriação daquilo que aos povos originários é de direito. O texto ainda aborda como as performances e seus agenciamentos, os quais promovem a identificação sobre a quebra dos estereótipos da imagem dos indígenas, em abordagens tecidas com outros autores oriundos da comunidade pluriétnica pesquisada, a partir dos textos reunidos na obra literária produzida por seus ocupantes e aliados.

### **Confluência de uma emergência étnica**

Esta seção tem por objetivo expor ideias que possam contribuir para pensar questões referentes às retomadas indígenas, apresentando um pequeno contexto para entender melhor o quadro histórico sobre a invisibilização dos povos originários, dentro de seus variados cenários de atuação na sociedade brasileira, em um esforço para não seguir preconceitos sobre a cultura, etnia, agência e os demais temas pertinentes à discussão.

Com efeito, a Aldeia Maraka'nà é uma comunidade indígena pluriétnica que surgiu em 2006, quando um coletivo do Movimento Tamoios dos Povos Originários ocupou o prédio abandonado do antigo Museu do Índio e os arredores. A ocupação visava protestar contra o abandono do patrimônio histórico, buscando a restauração, preservação do território e o reconhecimento institucional da área como aldeia indígena.

Portanto, formada inicialmente como um protesto indígena, está situada em uma área de alto valor econômico por sua proximidade com o Estádio do Maracanã. No caso, o conflito de interesses gera grandes entraves às suas reivindicações, expondo a comunidade a ataques contínuos e à violação de seus direitos indígenas sobre o território. A violência estatal, contra o coletivo em seu território, promove uma constante tensão de insegurança em uma área de importante e influente visibilidade.

Visto que as territorialidades indígenas confrontam os planos de apagamento de sua presença, convém ressaltar que a historiografia hegemônica, não indígena, em seu processo de invisibilização da presença indígena dentro da percepção populacional brasileira, foi realizada a fim de desassociar as populações de povos originários às suas características de identificação étnica (Oliveira, 1999).

Essa afirmação pode ser compreendida se pensarmos que foi somente a partir do Censo de 1991 que a autoidentificação foi utilizada para fazer a contabilização da população indígena no país. Levando em consideração apenas a categoria “cor” ou “raça”, a contabilização da população classificada como “índia” era realizada somente em aldeamentos e postos indígenas. Porém, as pessoas que se reconhecem como indígenas e se encontravam fora dessas áreas restritas eram classificadas como pardas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2023).

Apenas na contagem populacional de 2010 (IBGE, 2023), foi acrescentado no questionário de “cor ou raça” o item “se considera indígena”, considerando apenas aldeamentos em terras indígenas demarcadas. Já o Censo de 2022, no mesmo item foi considerada uma área de abrangência muito maior para a contagem, estendendo-se além dos territórios indígenas institucionalizados, em agrupamentos observados pelo IBGE e demais localidades referentes à ocupação comprovada ou potencial presença indígena. O resultado dessa extensão, para além das áreas oficializadas, fez com que o número populacional de indígenas no Brasil quase duplicasse em relação ao censo anterior, alcançando o número de 1.693.535 pessoas, correspondendo a 0,83% dos residentes no país, contrastando com o censo de 2010, no qual foram contabilizadas, através das amostras, o total de 896.917 indígenas, equivalente a 0,47% da população brasileira.

Esse cenário demonstra como a presença indígena foi invisibilizada dentro da sociedade brasileira. Houve apenas uma mudança de categoria na contagem populacional, estendendo esse entendimento em muitas fases, passando pelas categorias de “raça”, designados como “caboclos”, até serem diluídos na classificação de “pardo” dentro da categoria de “cor”, conforme as contagens dos censos de 1872 até 1940 (Oliveira, 1999, p.145). Mudanças como a autodeclaração e o alcance dessas contagens para áreas além das oficialmente consideradas indígenas, fazem perceber a presença de indígenas em contextos muito mais amplos, inclusive em áreas urbanas.

Pelas justificativas apresentadas anteriormente, o uso da autodeclaração para a contagem da população indígena no contexto brasileiro é imprescindível, uma vez que, segundo Oliveira (1999, p. 134), “a condição de “índio” nada tem a ver com pressupostos quanto à unidade racial ou de cor”. Portanto, os critérios de “raça” e “cor” não podem ser considerados para designar grupos étnicos, pois os indígenas não possuem características fenotípicas que possam distingui-los dos outros integrantes da população. Segundo Cunha (2009, p. 247), a autoidentificação de uma pessoa como pertencente a um grupo étnico, em que se identifica através de sua ancestralidade, está sujeita à recepção e aceitação de seus integrantes, em um reconhecimento mútuo; assim, nesse processo, adquirindo direitos históricos.

O aumento exponencial da população indígena contabilizada no último censo (IBGE, 2023), pode ser considerado também por esse processo de autoidentificação, ou pode ser descrito dentro de um fenômeno social chamado de “emergência étnica”, descrita por Oliveira (1998), da mesma maneira o termo “etnogênese”, que exprime como algumas etnias são reafirmadas mediante elementos significativos à sua ancestralidade, mesmo que tenham sido privadas de suas identificações pelo processo histórico colonial.

Porém, aqui se faz necessária a utilização de um outro termo para designar a “emergência étnica” descrita por Oliveira (1998), substituindo essa expressão pelo emprego da palavra “retomada”, mais pertinente dentro do contexto narrativo da territorialidade da pesquisa, além de operar a lógica de “guerra das denominações”, segundo Santos (2023). O próprio autor a descreve como um “jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Santos, 2023, p. 13). Assim, as retomadas concebem novas compreensões e sentidos, de acordo com a realidade configurada pela contemporaneidade.

As identificações presentes no processo de retomada são compreendidas por meio de rastros, conforme o filósofo Jacques Derrida (2012, p. 129). No caso, corresponde em comunicar, anunciar em um contexto, diferir, não necessariamente apresentando os mesmos elementos. E, assim, esquivando-se da definição de que há uma origem pré-estabelecida como autêntica, ou de que há um ápice de desenvolvimento em toda sua plenitude em um fim para que o processo fique estagnado em uma cultura. Portanto, os rastros são mobilizados em uma ideia de continuidade, promovendo mudanças e ressignificação conforme são praticados em uma constância.

Trata-se do que movimenta discursivamente um povo, de modo que possam ser enunciadas diversas formas de representações culturais: cocares; colares; pinturas corporais; brincos; botoques; cortes de cabelo; hábitos alimentares; danças; performances, entre outros. Em vista disso, faz-se importante destacar que, segundo Cunha (2009, p. 252), a cultura é resultado de práticas realizadas por grupos sociais e não deve ser compreendida apenas como uma categoria definidora ou mesmo atada em uma determinada etnia, pois não há como demarcar as práticas culturais que poderiam ser características de uma determinada identidade cultural ou em uma etnia específica de uma vez por todas.

Desse modo, visualizamos os componentes performáticos desempenhados por indígenas em suas confluências multifacetadas. Em se tratando de retomada, os rastros podem ser entendidos até mesmo nas agências das obras de arte. Nesse sentido, Lagrou (2009) diz que os povos indígenas, em sua heterogeneidade, desenvolveram formas de expressão de acordo com sua historicidade, contextos sociais e culturais, muito diferentes dos ideais e predileções da cultura hegemônica ocidental. No entanto, a autora ressalta que, incluindo a arte europeia, os critérios de “gosto” e “beleza” são desconstruídos e remontados de acordo com sua época.

Considerando a “produção artística” no contexto dos povos originários, Gell (2016), para se desviar de definições fixas do que é arte, traz correlações entre os índices e os meios sociais, nomeados de “agências”. Assim, os rastros discursivos estão se mobilizando também em “obras artísticas” que atuam no processo de retomada, refletindo e enunciando mudanças em seus variados contextos, por meio dos agenciamentos que seus rastros culturais desempenham.

Além disso, o citado autor expõe que esses “índices” estariam munidos pela presença do ancestral, influenciando a percepção sobre o tempo e o espaço. Assim, agindo como indício de lugar e ancestralidade. No que concerne à ancestralidade, como intermediário sobre a percepção de uma temporalidade, Martins (2021) diz que é, ao mesmo tempo, o passado e o futuro, sendo feitos no presente por meio de um movimento cíclico. Para ela, o “tempo espiralar” é o mediador dessas relações temporais, e assim o “índice” também produz relações temporais a partir da ancestralidade.

Com isso, os rastros culturais também não são legitimadores e determinadores étnicos, pois eles podem ser adaptados e ressignificados de acordo como são praticados em diferentes contextos sociais. O processo de identifi-

cações vai sendo constituído em fluxos estabelecidos pela diferença (Oliveira, 1998, p. 59, 60).

E o que considerar por etnia? Segundo Amselle (2017), a expressão “etnia” vem do grego “*ethos*”, do qual denota “povo”, “nação”. O termo “nação” era sinônimo de “tribo” no decorrer dos séculos XVI e XVII e, posteriormente, foi denominado como “etnia” por europeus, sobretudo sendo empregando como forma de distinguir a sociedade dita civilizada das demais constituições sociais dos continentes asiáticos, africanos e americano. O referido pesquisador discute a construção dos discursos sobre grupos étnicos como uma invenção colonial, em suas investigações sobre as sociedades africanas. Argumenta que, no continente africano, na era pré-colonial, algumas sociedades mantinham relações comerciais e demais atividades intercambiáveis entre outros grupos distintos. As referidas sociedades eram configuradas pelos constantes processos de transformação, desconstruídos e reformulados regularmente. Os variados elementos integrantes são reconhecidos como “cadeias de sociedades” (Amselle, 2017, p. 57). O autor salienta, então, que as sociedades africanas não possuem uma diferenciação essencial entre elas, concebem apenas categorias para as classificações sociais:

O processo de desconstrução do ‘objeto étnico’ como objeto ideológico exige a detecção, no interior da realidade africana pré-colonial, de um certo número de “traços” que, na falta de melhor, podemos qualificar de “culturais” e cujos mapas é importante desenhar. Por “traço cultural” compreendemos tanto a vida material quanto as estruturas sociais e religiosas (Amselle, 2017, p. 55).

Ao contrário da ideia dos “traços culturais” da sociedade africana pré-colonial, o processo colonial se constitui a partir do recorte territorial, desmembrando, fragmentando e repartindo os territórios entre potências econômicas e militares europeias; dividindo, reagrupando e anexando populações, sem levar em consideração critérios pertinentes às suas dinâmicas e relações. O objetivo nos parece a dominação desses povos de maneira mais eficaz, qualificando, assim, os antigos espaços de relações sociais com as categorizações de raças, tribos e etnias.

À vista disso, a etnicidade também é um dispositivo colonial para a criação de categorização e classificação. A partir do contexto pós-colonial,

essas etnias inventadas irão se posicionar em novos espaços, ressignificando os símbolos de sua afirmação e criando novos sentidos. Portanto, apesar da palavra “etnia” ter sido determinada nas condições de dominância estabelecidas pelo colonialismo, ela está em contínua transformação, disputada em variados contextos, na busca por identificações, demandando novas formas de ressignificar, tornando o termo “etnia” um significante vazio.

Segundo Laclau (2011, p. 65), um “significante vazio” consiste em um significante sem significado; porém, esse “vazio” não está relacionado a uma completa drenagem de seu conteúdo; ao contrário, longe disso. De acordo com o autor, o “vazio” pode ser entendido de duas maneiras. A primeira delas consiste na carência de validação em seus conceitos, fazendo com que seu sentido fique muito nebuloso, assim, podendo criar um esvaziamento de seu significado. A segunda delas consiste no excesso de conceituações, as quais se tornam amplas e indeterminadas de tal maneira que proporcionam uma grande dificuldade em se ter uma precisão sobre seu significado.

Essa última percepção a respeito do “significante vazio” de Laclau parece estar mais próxima do sentido de “etnia” evidenciado por Amselle. Apesar da historicidade colonial sobre a construção de etnia, ela vai adquirindo outros significados, de acordo com as demandas que comunidades e grupos possam adquirir como afirmação para além das identificações impostas pelo processo colonial.

A importância em abordar o tema tem a ver com uma atenção em evitar uma definição fechada. Ao invés disso, provocar a ideia, por meio de suas identificações construídas a partir de suas relações. Dessa mesma forma podem ser pensadas as demarcações culturais que agem sobre os processos de identificação.

Acerca disso, Bhabha (1998) ressalta indagações a respeito da relação entre culturas distintas. No caso, as fronteiras não estão definidas, mas são elaboradas discursivamente a partir de suas interações, podendo ser a partir de grupos distintos. Sendo assim, a cultura é essencialmente híbrida, pois encontra-se em um processo de negociação contínua, numa condição permanente de incompletude, no qual as identidades e sujeitos são construídos e reconstruídos.

Bhabha (1998) aponta um problema referente ao entendimento dentro dessas negociações a respeito da cultura, como relações entre diferenças, não via diversidade. Para ele, a diversidade cultural consiste em determinar algo já definido, já consolidado para o entendimento do que é humanidade,

raça e classe, fomentando uma maneira que demarca as práticas culturais de forma comparativa e não relacional. Já a diferença cultural é uma forma de recusar a estrutura estabelecida do entendimento sobre cultura. Portanto, nunca pode estar definida como dada. Por isso, aborda as relações que compõem e dinamizam um cenário em que as interações são negociadas, como também estão contidas as relações de poder.

Em diálogo com a abordagem de arte dentro dos contextos referentes aos povos originários, Ribeiro (2023) disponibiliza elementos articulados a partir de visualidades conflitantes a respeito de uma exposição artística indígena, na qual a cibercultura é evidenciada. Com isso, investiga a *diferença*, associando-a com a educação, política e subjetivação. Além de dissertar sobre a linguagem, vista pela perspectiva pós-estrutural, não para representar a realidade em sua forma concreta, mas como uma concepção social. Desse modo, legitima a hibridização como negociação ambivalente em que a “cultura” é um exercício de enunciação.

Com base nos rastros, Ribeiro (2023) indica uma proposta inovadora de execução na qual a cibercultura é espaço-tempo de articulação de política de imagem, corpos e línguas. As experiências impulsionadas pela curadoria da mostra artística desestruturam imaginários pré-fabricados, fornecendo questionamentos para reflexões nos estudos curriculares, culturais e ciber-culturais. Portanto, as obras artísticas expostas pelos indígenas manifestam, anunciam, denunciam e provocam o olhar domesticado pelo processo colonial. Desse modo, novas reivindicações contribuem para elaborar outras visualidades para a criação de um imaginário mais “reflorestado”, recusando a pseudo-realidade pela qual os indígenas são retratados dentro da cultura ocidental.

Colaborando com o exposto, em se tratando das visualidades que criticam a persistente influência colonial, os textos de Ailton Krenak (2019, 2020, 2022) propõem diferentes pontos de vista, transfigurando a paisagem, de modo a construir vínculos com a “Mãe Terra”; com isso, o pensador apresenta a ideia de “reflorestar o nosso imaginário”, contrariando a razão colonial, a qual considera a cultura desvinculada da natureza. Portanto, reflorestar o imaginário provoca a forma de refletir sobre as visualidades sobre o mundo, rompendo a rigidez do conhecimento ocidentalizado, na inabilidade de coexistir com as diversas manifestações de pensar e existir no mundo (Krenak, 2022, p. 65).

### Uma territorialidade narrativa

Este segmento discute o estudo metodológico como o estudo de narrativas sobre as histórias trazidas pelos ocupantes da aldeia pluriétnica, que estão em seus processos de retomada, examinando como as performances e agenciamentos atuam na desconstrução de estereótipos sobre os indígenas. Discute também como as etnicidades se adaptam às demandas contemporâneas sob novas perspectivas, estabelecendo diálogo com os autores do livro *Em nossas artérias nossas raízes* (Teko Haw Maraka'nà, 2023). A obra é um compilado de reflexões sobre a resistência, contendo textos que reúnem escritos e transcrições de conversas ocorridas na aldeia entre 2019 e 2022.

Levando em consideração que, na visão de Oliveira (1998, p. 71), a territorialização é um processo de organização de um grupo conforme as demandas políticas, ela está relacionada com a disputa e apropriação de terras. Tratando da Aldeia Maraka'nà, sua territorialização é determinada por suas práticas culturais, suas performances, e por meio de narrativas. Dado que o ancestral está sempre presente, proporcionando uma vivência do tempo em forma de espiral, como dito por Leda Martins (2021), no qual é o intermediário entre um passado reestruturado pelas vivências feitas no presente, assim como em uma concepção de um futuro ancestral (Krenak, 2022). A vivência em um território indígena é então constantemente reformulada em uma territorialização de retomada.

Salientamos, nesta seção, a característica pluriétnica apresentada pela Aldeia Maraka'nà, na qual as retomadas foram abordadas. E, por isso, é de grande importância destacar que o termo retomada é empregado pelos próprios narradores da comunidade, para aludir aos processos de recuperação de territórios e das identificações étnicas, visto que elas estão sendo pesquisadas por meio dos narradores. Como pode ser percebido nas palavras de Tutushamum Puri Teyxokawa:

...a Aldeia Maraka'nà, em contexto urbano em plena capital do estado do Rio de Janeiro, representa a resistência da ancestralidade indígena e ao longo de sua existência tem atraído muitas pessoas decididas a retomar as referências de uma história familiar indígena interrompida. Muita gente chegou à aldeia com pouquíssimas informações a respeito da etnia à qual pertence e encontrou ali apoio nessa jornada de pesquisas documentais e/ou familiares, pela retomada de sua identidade indígena (Teko Haw Maraka'nà, 2023, p. 118).

Conforme mencionado por Teyxokawa, a Aldeia Maraka'nà é um refúgio para aqueles que permanecem ocupando a territorialidade como resistência, além de acolher, momentaneamente, aqueles que estão em processo de retomada, funcionando como um porto seguro, no qual a busca pela herança ancestral se envolve em práticas compartilhadas por aqueles que trilham esse caminho há mais tempo.

Contrariando a história dita como oficial pelas instituições de poder, no enfrentamento histórico consequente ao genocídio realizado sobre os povos indígenas, Potyra Guajajara (Teko Haw Maraka'nà, 2023, p. 34), uma das lideranças na Aldeia Maraka'nà, menciona que os não indígenas carregam dentro de si a cultura ancestral, embora em muitos casos essa presença não seja evidente por causa do apagamento histórico. Por essa razão, tem que haver um retorno, pois apesar de não se reconhecerem como tal, grande parte das pessoas no Brasil, carrega em suas veias sangue indígena. Além disso, Potyra diz que é necessário direcionar o olhar para os avós e bisavós e podem recordar a identificação de sua etnicidade.

A respeito disso, Fernando Tupinambá (Teko Haw Maraka'nà, 2023, p. 127) declara que a visibilidade da presença indígena no movimento de retomada está dentro do princípio da autodeclaração dos povos, de sua etnicidade, como sendo necessário para que sejam reconhecidos, dado que as narrativas coloniais constroem um imaginário no qual muitas etnias foram extintas, com a finalidade de criar um controle estético, biológico e demográfico, com intuito de que, assim, se possa afirmar a integração e assimilação do povos originários aos projetos econômicos e de identidade nacional. Como o próprio Fernando Tupinambá descreve:

Tem aldeamento indígena na cidade do Rio de Janeiro. Tem Tupinambá no Sul da Bahia, e nunca deixou de ter; como e por que ficaram invisíveis/invisibilizados? Na Amazônia e no Pará tem Tupinambá, em São Paulo também tem, e por aí vai, as retomadas consagram uma nova geografia, que desmente a “extinção”, mas o desmentido oficial ainda não veio (Teko Haw Maraka'nà, 2023, p. 129).

Em relação a isso, a Aldeia Maraka'nà é um espaço de grande convivência entre pessoas que entram em contato com a chance de reconhecer a própria ancestralidade. O cacique Urutau Guajajara, defende que buscar uma

afirmação étnica é um processo que pode levar muito tempo para ser realizado. Em alguns casos, pode levar a vida inteira para seu reconhecimento. Por essa razão, muitas pessoas que se consideram não indígenas vão à Aldeia e se estabelecem por lá, ou em suas palavras: “a Aldeia Maraka’ná se tornou um símbolo não só de resistência, mas da autoafirmação (...)” ((Teko Haw Maraka’ná, 2023, p. 33).

Na Aldeia Maraka’ná foram construídas relações com pessoas que relataram suas experiências na busca de seu reconhecimento étnico indígena, porém, em muitos casos esse reconhecimento não é compartilhado pelos demais familiares. Um exemplo de como as retomadas propiciam o rompimento de um ciclo de silenciamento, é a história narrada por Maria Clara Puri, a qual declara se autoafirmar como Puri há cinco anos, o mesmo tempo que reside na Aldeia Maraka’ná. Em uma conversa com Chagas (2024, p. 68), em março de 2023, relata que o autorreconhecimento surgiu a partir das histórias contadas por sua mãe e por sua avó, as quais, segundo suas memórias, disseram-lhe que havia uma antiga parente à qual eram atribuídas características físicas de uma “índia”. Porém, as histórias contadas por suas ancestrais não eram habituais, apenas escapavam por um breve momento, como um desabafo, quebrando o silêncio de vez em quando.

Contudo, na relação que Maria Clara teve e ainda tem com a Aldeia Maraka’ná, construiu meios de quebrar o silêncio imposto por sentimentos que evocam um sofrimento por parte de sua família. É a busca de sua etnicidade que havia começado: “na minha família, sou a única que me reconheço como indígena, os outros não querem, não se reconhecem, pois, as memórias são muito dolorosas” (Chagas, 2024, p. 63).

Um outro caso de identificação indígena a partir de histórias contadas pelos familiares foi trazido em uma conversa com Sandro Xukuru-Kariri (Chagas, 2024, p. 69). Em abril de 2023, Sandro relata que quando era criança ouvia de seus pais que seu tataravô indígena vivia em Palmeiras dos índios, Alagoas. Por esse motivo, a construção de sua etnicidade foi realizada a partir de um autorreconhecimento, acrescentado com provas documentais que vinculam seu tataravô à etnia ligada ao seu território.

As retomadas, no entanto, não são estáticas. No que diz respeito às tradições culturais, há uma ressignificação conduzida pela ancestralidade, como é dito por Martins (2021), em uma tradição que se renova a cada experiência. Rodrigo Ajuricaba Tupinambá, em suas palavras (Chagas, 2024, p. 73) relata como as transformações culturais são necessárias para não se prende-

rem a anacronismos. Portanto, essa ancestralidade pode se manifestar de tal forma que as transformações nas práticas sociais e de ligação com o modo de perceber e sentir a natureza, compreendem meios alternativos de se chegar a um mesmo objetivo. Portanto, essa ancestralidade pode se manifestar junto à aplicação dos costumes, usos e hábitos de sentir e perceber a natureza, como se pode notar na narrativa de Rodrigo Ajuricaba Tupinambá:

Para ser pajé nesse momento de resgate e de transformações no mundo, no universo, é preciso restaurar determinadas condições de característica da alma e por isso é preciso ser vegano, quer dizer, é preciso não plantar a morte. Plantar o mínimo possível a morte, porque a morte, pela lei do plantio e colheita, o que você planta, você colhe. Se você mata, você vai ter que morrer, e se você não quer mais morrer, você precisa parar de matar, mas isso é muito, dito assim, né, parece muito simbólico, mas é muito mais profundo do que isso. A lei do plantio e da colheita. Então, ser vegano é mudar a natureza do corpo para aproximar o corpo da natureza da alma, para que a alma possa se comunicar melhor, não só com o corpo, mas também com as outras pessoas que precisam da orientação da alma, e a alma seria uma forma, a rigor, daquilo que se chama popularmente, comumente chamado de encantado. Então cada um é um encantado só que um encantado das pessoas. (Rodrigo Ajuricaba Tupinambá *apud* Chagas, 2024, p. 67)

Esse relato de Rodrigo Tupinambá demonstra uma visão distinta das que imaginam os indígenas em representações “selvagens” e “grotescas”, como gravuras realizadas nos séculos XVI e XVII, sobretudo porque nessas ilustrações era mais comum ver os povos Tupinambá sendo retratados praticando a antropofagia. Essas representações visuais foram criadas a partir de histórias transmitidas por Thevet (1944), no livro *Singularidades da França Antártica*, e pela obra intitulada no Brasil como *Dois Viagens ao Brasil* (Staden, 2007), lançada pela primeira vez em 1557.

As práticas antropofágicas consistiam em rituais (Campos, 2013) que faziam parte de uma relação social Tupinambá, em função da guerra entre alguns povos, perpetuando essa prática ao devorar a carne do inimigo como vingança por seus antepassados terem sido devorados por outros grupos. Já Castro (1986) dizia que nas práticas antropofágicas dos povos Tupi, o ato de

devorar seu inimigo não era de modo algum se transformar nele, longe disso, o ato de comer sua carne consistia em demarcar uma alteridade, como uma identificação a partir de diferenças estabelecidas pela execução de uma prática, a qual era muito além de um simples sacrifício.

Outra forma de relacionar a prática antropofágica se dá a partir da cultura, citada no *Manifesto Antropófago* de Andrade (1978), escrito em 1928, o qual transmite de maneira alegórica o ritual Tupinambá para debater sobre adaptação cultural e hibridização. Nas situações em que há uma colonização, o colonizado é sujeitado a mimetizar seu opressor. De outro modo, o colonizado faz uso dessas determinações com uma certa astúcia, já que foi coagido a devorar e engolir certas imposições, digere apenas aquilo que possa fortalecer-lo, adaptando o que for necessário às mudanças que vão acontecendo em sua realidade.

Voltando aos relatos de Ajuricaba (Chagas, 2024, p. 67), o pajé Tupinambá afirma que o veganismo é uma tecnologia espiritual, “ser vegano é mudar a natureza do corpo para aproximar o corpo da natureza”. Esse é um caminho para se fortalecer, numa adaptação que contrasta, em muito, com as práticas antropofágicas do passado. Ainda que as mudanças nos hábitos alimentares se distinguem bastante, a sua forma tecnológica do espírito permanece, ajustando às transformações híbridas de um costume. Essas mudanças geram novos sentidos e novas formas de interação social, podendo ser usadas para criar uma outra relação com sua espiritualidade, ou ainda com sua ancestralidade.

No entanto, cabe deixar entendido que os relatos de Ajuricaba não constituem em si um modelo definitivo das práticas do povo Tupinambá na contemporaneidade, pois essa é uma abordagem realizada a partir das relações construídas na Aldeia Maraka'nà. Além disso, é importante compreender que, dentro do território, existem outras perspectivas de pensamento sendo praticadas.

Ajuricaba também diz que há um pertencimento genuíno aos povos originários sobre os elementos culturais das instâncias de poder, pois eles foram saqueados durante todo o sistema de domínio, portanto, são condizentes com sua cultura e não como algo copiado ou mesmo roubado. Em vista disso, torna-se necessário desenvolver melhor alguns pontos de vista para expandir a compreensão da produção cultural do poder colonizador em sua interação com o Outro. A respeito disso, o pajé Tupinambá descreve com suas próprias palavras:

...nossa luta decolonial, libertante, nessa luta decolonial, mais que descolonizadora, essa luta decolonial, essa luta de expulsar toda mentalidade branca, toda colonização da mente, da alma, dos corpos, do território, da vida, na sociedade e transformar tudo em sociedade contemporânea indígena, ou seja, a gente não quer abrir mão de tudo que é, que existe, mas daquilo que afasta de nós, a nossa indigeneidade, então nós sabemos que toda a tecnologia que existe, só existe graças à pesquisa científica e a pesquisa científica só existe, graças ao financiamento da pesquisa científica, e financiamento da pesquisa científica só existe porque houve uma acumulação de capital, uma acumulação primitiva e uma acumulação progressiva do capital e essa acumulação ela vem sobre um processo colonial, ela vem em decorrência do processo colonial da mão de obra escrava indígena, das riquezas, do território indígena, então a ciência direta e indiretamente também nos pertence (Rodrigo Ajuricaba Tupinambá, *apud* Chagas, 2024, p. 69).

Ajuricaba articula uma relação de causa e efeito como essas tecnologias e os conhecimentos que só puderam ser possíveis em consequência da colonização dos povos indígenas, pois são procedentes de uma cadeia de eventos, os quais são associados aos recursos tecnológicos oriundos da sociedade de consumo até a acumulação de capital. Dentro de tal panorama, visualizamos a devida apropriação dos mecanismos da sociedade capitalista em tecnologias que só foram possíveis através de saques resultantes da exploração dos povos originários, que até hoje pagam muito caro para que essas “quinilharias” sejam produzidas.

Sendo assim, para Ajuricaba (Chagas, 2024), ainda que faça uso de outras tecnologias, nada faz diminuir sua perspectiva como indígena. Pensar na contemporaneidade um Tupinambá da mesma maneira que os “índios”, dentro das idealizações do imaginário europeu feitas no século XVI, seria um grave problema. Já em outros cenários, as mudanças ocorreram de maneiras distintas, porque toda a cultura se modifica a partir das relações de contatos e trocas, de acordo com seus contextos ocorrem as formas de hibridismo, mesmo nas comunidades isoladas.

Outro caso que exemplifica bem essa visão sobre os imaginários este-reotipados dos povos originários ocorreu com Júlia Otomorinhori'õ Xavante. Segundo relata em uma conversa com Chagas (2024, p. 94), ocorrida em novembro de 2023, há a dificuldade dos não indígenas serem convencidos

de que ela é uma indígena. Devido a isso, Júlia elaborou algumas táticas para que o reconhecimento de sua etnicidade fosse possível de uma maneira bem didática.

Os Xavantes, eles não têm adornos de enfeite diário, não usam, os xavantes não usam, só usam quando vão fazer algum tipo de cerimônia, alguma festa né, que é a gravata, eu gosto muito das pulseiras, dos colares, dos anéis feitos com miçanga. Inclusive eu aprendi e aí nunca mais parei de fazer, então eu uso esses adereços, digamos assim, não só uso, eu faço, vendo, é o que mais visualmente dá um parecer indígena à minha pessoa, mas eu não costumo usar cocar ou tiara, ou às vezes eu até coloco quando eu vou fazer alguma apresentação e aí no início da apresentação eu já falo assim: Olha só, tá vendo essa tiara que eu tô usando aqui, essa tiara ela é Guajajara, Xavante não usa tiara não, aí eu tiro a tiara, eu tô usando ela porque eu tô homenageando o povo Guajajara da Aldeia Maraka'nà, que usa as tiaras, mas mulheres Xavantes não usam as tiaras, então eu tiro a tiara, mas eu boto a tiara pra enganar vocês, porque quando vocês chegam aqui, se eu tiver sem a tiara você vai falar, mas, cadê o cocar daquela índia hein?! Índia não usa cocar? Índia não usa tiara? Então se vocês me verem com essa gravatinha aqui, vocês não vão associar a gravata que é a identidade do Povo Xavante. Há uma característica indígena porque a pessoa não conhece essa gravata, mas essa gravata que representa meu povo, essa tiara aqui eu coloquei só pra enganar vocês, aí a pessoa fica rindo, sabe, porque na cidade é índio quem usa pena, se não usa pena, não é mais índio, é muito isso, inclusive você pode até assim, quando a gente começa a pesquisar, principalmente eu que estou fazendo essas pesquisas sobre os povos e as características artísticas de cada povo, a gente percebe que muitos povos muitas pessoas, inclusive os xavantes mesmo, eles arrumam o cocar de outro povo e vai naquela reunião com aquele cocar pra dizer que é índio, porque se tiver sem o cocar o pessoal não acha que é. É como você pode não se identificar como tal usando, mas a pessoa que te olha ela te desdenha se você não tiver, sabe? Ela te desqualifica com o olhar. Então o que eu faço, eu deixo ela me qualificar, depois que ela me qualifica, aí eu tiro aquilo, porque aquilo não me pertence (Júlia Otomorinhori'ô Xavante *apud* Chagas, 2024, p. 88).

Em uma tática bem apurada, Júlia agencia a tiara como artifício de captura, para que assim sejam capazes de interpretá-la como um elemento assimilador de aceitação e, desse modo, a reconhecendo como legítima, por meio de uma visão restrita do que é ser uma indígena. Sendo assim, tomando por base as narrativas trazidas pelos indígenas da Aldeia Maraka'nà, todo aquele imaginário padronizado e preconceituoso é desconstruído e a herança ancestral pode ser vivenciada. Valendo-se de que a aldeia pluriétnica é um espaço onde se respeitam e valorizam as identificações étnicas, se tornando um ambiente de transformação, onde os saberes ancestrais possam ser vivenciados.

### **Interpretação de resultados e conclusões**

Este trabalho se propôs a examinar como as referências culturais dominantes moldam nossa percepção do mundo, ao influenciar nossos afetos. Em relação aos imaginários indígenas, procurou-se compreender se tais referências são capazes de estimular a entender as diferenças em relações que vão além do estranhamento do exótico, do diferente. Além de trazer outras compreensões, em uma relação temporal em que o passado e o futuro se reinventam no presente, carregando o ancestral mediador no sentido de uma continuidade, contestando a noção temporal das culturas hegemônicas de que o passado é antiquado em vista das idealizações do dito “progresso”.

A partir da investigação, na qual se procurou analisar as dinâmicas relacionais na Aldeia Maraka'nà, onde as territorialidades são ressignificadas nas práticas de seus mais diversos rastros culturais, procurou-se um diálogo com esse lugar de trocas e aprendizados, envolvendo etnicidades que não são fixas em simplificações conceituais, mas se fortalecem em seu hibridismo cultural, sem fronteiras que impeçam seu fluxo e traduções de acordo com o contexto atual, opondo-se às persistentes caracterizações estagnadas de imaginários idealizados sob um olhar colonizador.

As narrativas abordadas e discutidas na pesquisa projetam outras perspectivas, além do que se pode definir, ou mesmo alcançar, pressupondo que as retomadas indígenas possam serem vistas como referências de negociação das diferenças, possibilitando a percepção de novos sentidos e entendimentos sobre si mesmo através da alteridade.

As retomadas, apresentadas em suas inúmeras facetas, desmistificam a ideia do “índio”. Como no caso de Júlia Xavante, quando agencia o cocar do povo Guajajara para que os não indígenas pudessem “qualificá-la” como indígena, pois a gravata referente ao povo Xavante não aplicaria uma identi-

cação dentro do imaginário popular. Só quando a “presença indígena” de Júlia é ambientada, ela retira o cocar e pode promover um novo olhar para educar aqueles que ainda não foram alfabetizados nas visualidades contracoloniais.

Portanto, as retomadas indígenas podem ser vistas como um espaço de convivência para muitos que exercitam, aprendem e trocam saberes ancestrais. Assim como para aqueles que lá residem e resistem. Além disso, há um movimento que visa uma reconexão profunda com a natureza. A perspectiva vai além da simples conservação das áreas florestais remanescentes; é necessário agir para reocupar os territórios urbanos, promovendo o reflorestamento e reintegrando a Terra nas relações humanas. Essa mudança é vista como um caminho para a transformação social e política, além de proporcionar melhores condições de vida não só para humanos, mas também para os outros seres vivos que compartilham o direito de habitar este planeta.

### Referências

- Amselle, J.-L. (2017). Etnias e espaços: Por uma antropologia topológica. In J.-L. Amselle & E. M'Bokolo (Orgs.), *No centro da etnia: Etnias, tribalismo e estado na África* (M. Ferreira, Trans., pp. 39–52). Vozes.
- Andrade, O. de. (1978). *Do pau-brasil à antropofagia e às utopias: Manifestos, teses de concursos e ensaios*. Editora Civilização Brasileira.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura* (M. Ávila, E. L. de L. Reis, & G. R. Gonçalves, Trad.). Ed. da UFMG.
- Campos, F. de F. (2013). *Antropofagia ritual dos povos Tupinambá nas cartas jesuíticas de meados do século XVI* (Monografia de graduação, Universidade de Brasília).
- Castro, E. B. V. de. (1986). *Araweté: Os deuses canibais*. Jorge Zahar Editor; ANPOCS.
- Chagas, J. F. da S. (2024). *Reflorestamento de imaginários na Aldeia Maraka'ná: Narrativas sobre retomadas e afirmações culturais em uma comunidade indígena pluriétnica* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense).
- Cunha, M. C. da. (2009). *Cultura com aspas e outros ensaios*. Cosac Naify.
- Derrida, J. (2012). *Pensar em não ver: Escritos sobre as artes do visível (1979–2004)* (M. J. de Moraes, Trad.). Ed. da UFSC.
- Gell, A. (2016). *Arte y agencia: Una teoría antropológica* (G. Wilde, Trad.). Sb Editorial.
- IBGE. (2023, October 25). *Censo demográfico 2022: Indígenas, primeiros resultados do universo*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.

- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. EdUERJ.
- Lagrou, E. (2009). *Arte indígena no Brasil: Agência, alteridade e relação*. C/Arte.
- Martins, L. M. (2021). *Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela*. Cobogó.
- Oliveira, J. P. de. (1998). Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, 4(1), 47–77.
- Oliveira, J. P. de. (1999). Entrando e saindo da “mistura”: Os índios nos censos nacionais. In J. P. de Oliveira (Org.), *Ensaio em antropologia histórica* (pp. 124–151). Editora UFRJ.
- Ribeiro, W. de G. (2023). “Reflorestando imaginários”: Experiências educacionais promovidas por uma curadoria indígena. *Revista Docência e Ciberultura*, 7(3), 124–148.
- Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora; PISEAGRAMA.
- Staden, H. (2007). *Dois viagens ao Brasil: Primeiros registros sobre o Brasil*. L&PM.
- Teko Haw Maraka'nà. (2023). *Em nossas artérias, nossas raízes*. Aldeia Maraka'nà; Cesac; I-motirô.
- Thevet, A. (1944). *Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América* (E. Pinto, Trad.). Cia. Editora Nacional.



# II

## ESTUDOS DE GÊNERO



## FEMINISMOS NO CARNAVAL CARIOCA DE RUA: PRÁXIS FEMINISTA LIBERTADORA E ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO<sup>36</sup>

## FEMINISMOS EN EL CARNAVAL CALLEJRO DE RÍO DE JANEIRO: PRÁXIS FEMINISTA LIBERTADORA Y ENFRENTAMIENTO A LA VIOLENCIA DE GÉNERO<sup>37</sup>

### **Ana Clara Vega Martinez Veras Ferreira**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6201-7324>>

E-mail: [anaclara.vega@gmail.com](mailto:anaclara.vega@gmail.com)

### **Marina Bay Frydberg**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2533-6526>>

E-mail: [marinafrydberg@gmail.com](mailto:marinafrydberg@gmail.com)

---

<sup>36</sup> Derivada da dissertação intitulada “‘A cidade não para, a cidade só cresce’: articulações entre cidade, gênero, trabalho e festa por trabalhadoras do carnaval de rua carioca contemporâneo”, para obter o grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Cultura e Territorialidades (PPCulT/UFF). Defendida: 30/05/2023. Link: <[https://ppcultuff.com/wp-content/uploads/2025/03/2-Ana-Clara-Vega\\_Versao-final-Atualizada\\_PPCULT\\_UFF-1.pdf](https://ppcultuff.com/wp-content/uploads/2025/03/2-Ana-Clara-Vega_Versao-final-Atualizada_PPCULT_UFF-1.pdf)>.

<sup>37</sup> Derivada de la tesis titulada “‘A cidade não pára, a cidade só cresce’: articulações entre cidade, gênero, trabalho e festa por trabalhadoras do carnaval de rua carioca contemporâneo” para obtener el grado de Magíster en el Programa de Pós-graduação em Cultura e Territorialidades (PPCulT/UFF). Sustentada: 30/05/2023. Link: <[https://ppcultuff.com/wp-content/uploads/2025/03/2-Ana-Clara-Vega\\_Versao-final-Atualizada\\_PPCULT\\_UFF-1.pdf](https://ppcultuff.com/wp-content/uploads/2025/03/2-Ana-Clara-Vega_Versao-final-Atualizada_PPCULT_UFF-1.pdf)>.

**Resumo**

O carnaval de rua carioca vem se consolidado como um espaço de articulação política e feminista, com trabalhadoras e foliãs ocupando as ruas coletivamente para combater violências de gênero e reivindicar direitos. Este trabalho busca analisar a formação de um campo discursivo de ação feminista no carnaval, a partir de 2015, destacando campanhas como Não é Não! e Atenta e Forte, além da criação de blocos feministas. A metodologia combinou revisão bibliográfica de teoria de gênero à luz da interseccionalidade, com entrevistas qualitativas realizadas entre 2021 e 2023, com seis trabalhadoras do carnaval de rua carioca (vendedoras ambulantes, musicistas e produtoras culturais). A pesquisa busca estabelecer laços entre as abordagens feministas presentes na festa, a partir da atuação de suas trabalhadoras e a práxis feminista libertadora (hooks, 2019), destacando o potencial educativo da festa na luta pelos direitos das mulheres. Embora nem todas as mulheres se reivindicuem feministas, suas práticas — como liderar blocos e desenvolver campanhas antiassédio — compõem uma agenda feminista educativa, influenciando políticas públicas. Mesmo com suas contradições, como as violências e a precarização do trabalho feminino, o carnaval torna-se uma ferramenta de transformação e educação feminista, ao promover encontros políticos e ampliar pautas feministas na sociedade.

**Palavras-chave:** Feminismos; carnaval de rua; práxis feminista libertadora; Rio de Janeiro.

**Resumen**

El carnaval carioca de calle se ha consolidado como un espacio de articulación política y feminista, donde trabajadoras y participantes mujeres ocupan colectivamente las calles para combatir violencias y reivindicar derechos. Este estudio analiza la formación de un campo discursivo de acción feminista en la fiesta, destacando campañas como Não é Não! y Atenta e Forte, además de la creación de blocos feministas. La metodología combinó revisión bibliográfica de teoría de género desde la interseccionalidad con entrevistas cualitativas realizadas entre 2021 y 2023 a seis trabajadoras del carnaval callejero carioca (vendedoras ambulantes, músicas y productoras culturales). Esta investigación busca establecer vínculos entre los enfoques feministas presentes en la festividad — por la actuación de sus trabajadoras — y la praxis feminista liberadora (hooks, 2019), resaltando el potencial educativo de la fiesta en la lucha por derechos femeninos. Aunque no todas las mujeres se autodeclaran feministas, sus prácticas — liderar blocos o desarrollar campañas contra el acoso— conforman una agenda feminista educativa que influye en políticas públicas. Pese a sus contradicciones —como las violencias y la precarización del trabajo femenino—, el carnaval se convierte en una herramienta de transformación y educación feminista al promover encuentros políticos y ampliar demandas feministas en la sociedad.

**Palabras clave:** Feminismos; carnaval callejero; praxis feminista libertadora; Río de Janeiro.

## Introdução

Nos últimos anos, diferentes trabalhadoras e foliãs vêm utilizando o carnaval como espaço de formulação e organização política e social. Essas mulheres têm construído estratégias para a ocupação das ruas coletivamente durante o carnaval, reforçando a importância da criação de redes sociopolíticas. As formas de articulação feminina não aparecem só como um modo de proteção frente às violências e opressões, mas também como parte de um processo de reflexão, transformação e renovação da cidade e da própria festa. A presença e atuação de mulheres trabalhadoras no carnaval de rua tem sido importante na inserção de pautas do feminismo nas disputas travadas pelo festejo. Assim, além de ser uma forma de organização sociopolítica, a movimentação dessas mulheres também tem contribuído diretamente na ampliação do alcance de uma agenda feminista na sociedade carioca. Por meio da ocupação festiva das ruas da cidade, é possível observar o potencial transformador da festa carnavalesca via educação feminista, principalmente por meio da reafirmação do direito feminista à cidade e do combate às violências contra as mulheres na festa.

O presente trabalho busca discutir a formação de um campo discursivo feminista de ação na festa carnavalesca, a partir de 2015, que vem mobilizando teorias e práticas feministas a partir da ocupação da cidade pelas trabalhadoras do carnaval de rua carioca, frente às diferentes violências que elas enfrentam durante o festejo. A partir de campanhas educativas antiassédio, promovidas por mulheres do carnaval – tanto foliãs quanto trabalhadoras –, e do encontro de mulheres possibilitado pela festa, abre-se um espaço educativo de formação política dentro das dinâmicas carnavalescas. Essa formação não atinge somente as mulheres, mas os homens que frequentam a festa e muitas vezes agem com violência em relação ao público feminino. O contato masculino com a educação feminista que as trabalhadoras e foliãs da festa carnavalesca tem proporcionado nos últimos anos, contribui para a reeducação dos homens e o combate às violências de gênero contra as mulheres durante os dias de folia.

A concepção do carnaval como um espaço não só de diversão e expressão cultural, mas também como ferramenta de educação sobre as questões de gênero, amplia e reforça o entendimento do carnaval de rua carioca como uma manifestação cultural complexa, repleta de contradições e potências. As-

sim, a festa se torna uma importante chave de análise, de transformação e de tensionamento das questões sociais presentes não só na festa, mas também em toda a sociedade carioca e brasileira.

## **Metodologia**

A fim de realizar propriamente a análise proposta para este trabalho, a metodologia teve duas frentes: o método qualitativo e a revisão bibliográfica. A revisão da literatura parte de teorias de gênero, principalmente das teorias articuladas à raça e classe, presentes nos debates de Heleieth Saffioti (2001; 2015); estudos sobre o espaço urbano, em especial pensando o direito à cidade e sua virada feminista, com o trabalho de Leslie Kern (2020), e as perspectivas da teoria feminista e da práxis feminista libertadora, discutidas por bell hooks (2017; 2019).

Com o intuito de conseguir um maior entendimento sobre as relações entre cidade, trabalho, gênero e carnaval, foram realizadas entrevistas com trabalhadoras da festa de rua. Foram selecionadas três categorias de trabalho: vendedoras ambulantes, musicistas e produtoras culturais. Tais categorias foram escolhidas tendo em vista que estão mais diretamente ligadas à realização dos desfiles do carnaval dos blocos de rua em si. É evidente, contudo, que há uma outra rede de mulheres envolvidas na cadeia de produção do carnaval de rua, como costureiras, aderecistas, mas não necessariamente elas são associadas direta e especificamente ao carnaval dos blocos de rua, prestando serviços de forma terceirizada, fazendo parte de um outro segmento da cadeia produtiva do carnaval.

As trabalhadoras entrevistadas foram selecionadas por serem mulheres de diferentes gerações, classes e raças, que atuam em posições de destaque dentro das dinâmicas do carnaval de rua contemporâneo, sendo referências nesse espaço. Além disso, a maioria delas é de mulheres que têm uma atuação política importante, sendo líderes nos blocos de rua, no movimento dos camelôs e, de forma geral, referências no carnaval de rua carioca da atualidade, o que também influenciou a seleção para as entrevistas. Além de fazerem articulações sociais e políticas dentro da festa, também estão envolvidas em movimentos sociais, em lugares de militância/ativismo. Foram entrevistadas duas trabalhadoras de cada categoria, totalizando seis entrevistadas, realizadas entre 2021 e 2023. As produtoras são: Bianca Toledo (branca, 38 anos, pós-graduação completa) e Marcele Oliveira (negra, 27 anos, ensino superior completo); as musicistas: Marina Chuva (branca, 33 anos, ensino superior

completo) e Isabela Ciavatta (parda, 29 anos, ensino superior incompleto), e as ambulantes: Maria dos Camelôs (negra, 51 anos, ensino fundamental completo, mãe) e Aline Araújo (negra, 39 anos, ensino fundamental completo, mãe).

Articulada à literatura, foi realizada a análise do discurso das entrevistas semiestruturadas, realizadas pela pesquisadora com as trabalhadoras selecionadas. As entrevistas buscaram coletar informações sobre as áreas de atuação dessas mulheres (em quais blocos atuam; quais bairros; qual costuma ser o público desses blocos, etc) e suas condições de vida (classe, raça, gênero e sexualidade; onde moram; se têm filhos(as) e companheiros(as); trajetórias pessoais e profissionais; início do trabalho na festa; quantidade de carnavais como trabalhadoras, etc.). Além disso, também houve o intuito de identificar como essas trabalhadoras estão pensando, de forma geral, a ocupação das ruas pelo carnaval; as condições de trabalho durante a festa; as reivindicações do direito à cidade que são feitas no carnaval, e as pautas feministas na festa.

### Discussão

A partir de 2015, há uma significativa retomada de grandes protestos feministas na sociedade brasileira, com massivas manifestações nas ruas, que dão início ao que seria uma nova onda do feminismo (Alvarez, 2022). Nesse mesmo período, diversas pautas relativas aos direitos das mulheres são inseridas na festa carnavalesca carioca, principalmente por meio das campanhas educativas antiassédio, como o Não é Não! e a Atenta e Forte. Também nessa época são criados os blocos autoidentificados feministas e blocos de mulheres. Contudo, nem todas as trabalhadoras do carnaval carioca se reivindicam feministas, fazem parte de coletivos feministas, ou sequer têm contato com as discussões do movimento. Porém, por articularem questões relativas aos direitos das mulheres, mesmo sem uma clara intenção feminista, acabam se inserindo nessas discussões. Segundo bell hooks (2017, p. 86),

(...) a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo, assim como podemos viver e atuar na resistência feminista sem jamais usar a palavra “feminismo”.

Dentre as trabalhadoras entrevistadas, as musicistas e produtoras afirmaram que se reivindicam como feministas, enquanto as duas camelôs ficaram com dúvidas. Ambas afirmaram não conhecerem o movimento o suficiente para se considerarem feministas. Quando perguntadas se conheciam os blocos feministas, elas também disseram que desconheciam, mas que seria interessante haver blocos só de mulheres, que chamasse outras mulheres para trabalhar. Disseram, ainda, que respeitam o movimento, mas que não o conhecem o suficiente para defender as pautas. Segundo Maria dos Camelôs,

(...) eu ando com tanta gente feminista... Sabe quando você não se aprofunda muito no negócio porque você não tem tempo? (...) é tanto troço que a gente fica enfiado aqui que a gente nem tempo de se aprofundar nas outras coisas, entendeu? (Maria dos Camelôs, informação oral).

Ao mesmo tempo em que Maria e Aline dizem não se aprofundarem nas temáticas feministas, elas trouxeram, ao longo da entrevista, diversas questões que compõem reivindicações dos feminismos, como o combate aos assédios, o desrespeito às lideranças políticas femininas e a falta de políticas públicas voltadas para mulheres. É possível observar, portanto, que há um afastamento dos movimentos feministas organizados da classe trabalhadora mais precarizada. Isso ocorre, não só por conta de um certo elitismo presente nos feminismos, principalmente a partir de sua face liberal, mas também por conta de uma falta de tempo dessas trabalhadoras de se organizarem politicamente em movimentos especificamente feministas. Contudo, não há um distanciamento das pautas feministas, que estão presentes nas demandas dessas mulheres.

Para bell hooks (2019), a educação, principalmente a formação de base, deve compor a agenda feminista. Segundo essa autora, não basta combater as manifestações do sexismo nas instituições de ensino, mas tomar como pauta do movimento feminista o incentivo à educação e chamar a atenção para a correlação entre a exploração sexista e o grau de instrução das mulheres. A educação feminista, portanto, deve buscar ocupar cada vez mais espaços e atuar com uma linguagem cada vez mais acessível, principalmente pensando que a palavra escrita nem sempre é universal, valorizando, portanto, a comunicação oral e o encontro de pessoas. É nesse ponto que o carnaval entra como uma ferramenta importante no processo da práxis feminista li-

bertadora: é uma manifestação cultural que mobiliza pessoas, organiza mulheres e coloca diferentes pessoas em diálogo. É evidente que nem sempre os encontros de diferenças proporcionados pelo carnaval vão ser harmônicos, mas é a partir das trocas e reflexões que surgem dos conflitos mediados pela cultura que podem acontecer os momentos educativos.

As dinâmicas políticas feministas do carnaval carioca apresentam uma uniformidade, isto é, há uma única forma de pautar e pensar o feminismo na festa. Cada vez mais, assim como em outros espaços da sociedade, torna-se necessário pensar em movimentos plurais. No caso deste trabalho, é preciso entender as variadas formas de manifestação e organização política de mulheres – que também apresentam diferentes bases e ideologias políticas. Mesmo aquelas que não se reivindicam abertamente feministas, quando pleiteiam questões relacionadas a gênero, acabam compondo um campo discursivo de ação feminista, que, de acordo com Alvarez (2014, p. 18),

são muito mais do que meros aglomerados de organizações voltadas para uma determinada problemática; eles abarcam uma vasta gama de atoras/es individuais e coletivos e de lugares sociais e políticos. (...)

Eles se articulam, formal e informalmente, através de redes político-comunicativas – ou melhor, teias ou malhas – reticuladas. (...) E essas teias não só vinculam grupos estruturados e ONGs. Também interconectam indivíduos e agrupamentos menos formalizados, situados em diversos espaços (...).

Ao colocarem suas pautas no campo da festa carnavalesca, as trabalhadoras fazem parte de um processo de politização e de ocupação das ruas por mulheres. Elas põem em discussão demandas por melhores condições de trabalho, reivindicações contra as violências sexuais, manifestações antirracistas e demais pautas, exigindo o direito de ocupar o espaço público livremente. Esse campo discursivo de ação feminista tem permeado o imaginário dos protestos políticos contemporâneos, produzindo mensagens e discussões que não ficam restritos ao debate público do carnaval, sendo incorporados por diversos setores, como a academia e os poderes públicos. Como exemplo de associativismo político de mulheres na festa, temos os blocos feministas e femininos Mulheres de Chico, de 2006; Toco-Xona, de 2007; Mulheres Rodadas, de 2014; Maria Vem Com As Outras, de 2016; Bloconcé e Calcinhas

Bélicas, ambos de 2019; e o Mulheres Brilhantes, de 2020. Independente de se reivindicarem abertamente como blocos feministas ou não, todos apresentam discursos politizados – em maior ou menor grau de complexidade e intensidade.

No carnaval de 2020, um grupo de trabalhadoras e foliãs do carnaval de rua carioca criou o movimento Atenta e Forte: Comissão de Mulheres Contra a Violência no Carnaval. Criado com o intuito de combater a violência e os assédios contra as mulheres durante a festa, o movimento teve seu manifesto lido no desfile de mais de 100 blocos cariocas, sempre por integrantes mulheres, principalmente mulheres negras. O movimento contou com um ponto de acolhimento na Cinelândia, no centro da cidade, voltado para vítimas de assédio e demais violências de gênero que ocorressem durante os dias de carnaval. Nesse ponto, as mulheres poderiam receber informações jurídicas e de saúde, além de serem encaminhadas para os serviços públicos que necessitassem. Junto com a Defensoria Pública, a Comissão produziu material educativo sobre a campanha, distribuindo cerca de 10 mil ventarolas nos blocos.

Essas e outras iniciativas vêm colaborando na criação de espaços relativamente seguros para as mulheres aproveitarem a folia e, também, trabalharem, já que a maioria das pessoas que compõem esses blocos e campanhas são mulheres. Há uma tendência em convidar outras mulheres para ocuparem as mais variadas funções: produção; assessoria de imprensa; percussão; canto; regência da bateria; segurança; vendas, entre outras. Isabela Ciavatta ressalta que, por serem blocos militantes, há uma modificação nas relações de gênero durante os desfiles. A musicista comenta que, em blocos mais masculinos, os discursos não são tão politizados, havendo uma menor inserção de pautas de cuidado, o que afeta não só as trabalhadoras, mas também as foliãs:

(...) blocos de mulheres ainda são uma coisa de uma militância, né? (...) eu acho que também isso fica sempre muito na pauta do bloco, né, de alguma maneira. Tanto falado, fazendo jogral, ou falado no microfone, falando: “Sem assédio. Sem qualquer tipo de opressão aqui”, né? Isso rola muito mais em blocos, muito, muito mais em blocos que são feitos por mulheres do que em blocos feitos só por homens. Um bloco [composto] só por homens, de levantar: “Aqui não vai ser tolerado nenhum tipo de opressão”, é uma coisa bem mais rara, né. Então, acho que tem muitas diferenças assim da articulação do cuidado, com quem tá ali frequentando (Isabela Ciavatta, informação oral).

Os blocos feministas, muitas vezes, costumam também se preocuparem com o horário, local e trajeto de seus cortejos. É costume que os desfiles aconteçam à tarde, com concentração em lugares de fácil acesso, passando por estações de metrô ou pontos de ônibus movimentados. É também comum que esses blocos deixem dicas de cuidados em suas redes sociais para que foliões, e especialmente foliãs, curtam o desfile com mais segurança. Ademais, ao tratarem sobre temáticas feministas, como o combate à violência de gênero e ao assédio sexual, esses blocos trazem o carnaval para a sua materialidade, expondo suas contradições e possibilitando processos educativos sobre o combate ao sexismo. Isto é, direcionam a festa para fora do mito carnavalesco, que propaga a ideia de liberdade e democracia irrestrita para todas as pessoas (Queiroz, 1999). A partir da atuação política de suas integrantes, tais blocos apontam as questões sexistas postas não só no cotidiano da sociedade, como também na festa. Assim, inserem pautas feministas em diversos espaços do carnaval, para além dos desfiles dos blocos em si, conforme descreve Bianca Toledo:

(...) acho que em todo o debate, em algum momento vêm esses olhares mais específicos, que devem ser colocados. Seja sobre machismo, sobre racismo, LGBTfobia. (...) por exemplo, nas reuniões e nas plenárias do Mais Carnaval, Menos Ódio, pela primeira vez nas plenárias promovidas pelo Ocupa Carnaval, isso veio muito forte, no sentido de a gente ter pleitos específicos contra assédio, contra a violência, que é muito mais direcionada a pessoas tanto LGBTQIA+, quanto cis, mulheres cis, né. Foi a primeira vez que a gente viu. A gente viu a campanha “Não é Não!” tomando as ruas no carnaval e isso não é à toa. É uma colocação de uma campanha de educação, porque a gente sabe a quantidade de assédio que tem [no carnaval] (Bianca Toledo, informação oral).

É possível percebermos que há, para além da atuação no carnaval por meio do trabalho, uma importante mobilização e organização política feminista na festa em movimentos sociais, coletivos e campanhas temáticas. O campo discursivo de ação feminista no carnaval carioca se expande de variadas formas, seguindo processos também presentes em outros espaços. Como argumenta Alvarez (2022, p. 107),

(...) o feminismo hoje está em todas as partes e portanto faz parte integral dos levantes populares em muitos lugares do mundo. Os feminismos se expressam em um amplo leque de espaços políticos, culturais, econômicos e sociais que se estendem muito além das organizações e redes autodefinidas como feministas e de mulheres.

O Não é Não!, citado por nossa entrevistada Bianca, é um coletivo fundado em 2017, que iniciou sua atuação no carnaval carioca com a distribuição de tatuagens temporárias. Com os dizeres “Não é Não!”, as peles das mulheres marcam a mensagem de que quando uma mulher diz não às investidas de um homem, isso quer dizer que ela não dá permissão para que ele a toque, reafirmando a importância do respeito ao consentimento. Mais do que a distribuição das tatuagens, o coletivo produz conteúdo nas redes sociais e realiza oficinas e palestras em variados espaços sobre o combate ao assédio, não só no período de carnaval, mas durante todo o ano. Além disso, a campanha já se espalhou para várias outras cidades do Brasil, estando presente em todas as regiões do país. Trata-se de uma iniciativa significativamente importante, pois, como afirma bell hooks (2019, p. 227),

Ao reivindicar seu direito de escolha, as mulheres desafiam o pressuposto de que a sexualidade feminina existe para servir às necessidades sexuais dos homens. Seus esforços fortalecem a luta para acabar com a opressão sexual. O direito de escolha precisa caracterizar todas as interações sexuais entre as pessoas.

A campanha Não é Não! foi desenvolvida a partir do carnaval carioca e, posteriormente, absorvida por diversas instâncias do poder público carioca e fluminense. Tornou-se, inclusive, *slogan* da campanha “Carnaval sem assédio”, da Comissão de Defesa da Mulher da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 2018, então presidida por Marielle Franco, e presente em materiais de conscientização antiassédio no carnaval, promovidos pelo governo estadual em 2020. Um ano antes, em 2019, foi lançada a cartilha “Folia Sim, Assédio Não”, organizada por integrantes do bloco Mulheres Rodadas junto à Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro. Essa cartilha tem um conteúdo que visa conscientizar foliões e foliãs sobre o combate ao assédio e à importunação sexual, além de informar o que fazer e onde buscar ajuda caso

isso aconteça. Assim, é possível evidenciarmos que há políticas públicas que resultam das interações e da organização dos coletivos e movimentos sociais, não sendo ações concedidas pelo Estado à população de forma passiva. Esse é um importante processo dos feminismos contemporâneos, em que as movimentações de rua produzem discursos e ações políticas que influenciam e produzem novas maneiras de organização, tanto os institucionais, quanto os populares (Alvarez, 2022).

É importante destacar que são iniciativas feministas produzidas por mulheres trabalhadoras e foliãs do carnaval carioca, que têm centralidade na educação, tanto de homens quanto de mulheres. São medidas que apresentam como característica fundamental a união da teoria com a prática, exercendo, a práxis feminista libertadora, desenvolvida por bell hooks (2019, p. 169): “ação e reflexão sobre o mundo no intuito de transformá-lo”. Elaborada a partir da leitura de bell hooks sobre a obra de Paulo Freire, essa práxis, que visa unir teoria e prática, se torna fundamental para a consolidação de uma educação feminista no carnaval de rua que tenha efetividade e consiga observar as demandas que surgem a partir da materialidade da festa, com as experiências laborais e culturais das mulheres.

Apesar das importantes associações de mulheres, iniciativas coletivas e campanhas públicas que compõe o campo discursivo de ação feminista no carnaval carioca, ainda há muitos casos de violência de gênero na festa, afetando o trabalho das mulheres. De modo geral, é possível notar que, em cada categoria de trabalho, as violências de gênero vão se manifestar de diferentes formas. Em alguns casos, de formas mais disfarçadas; em outros, mais evidentes. Para as produtoras, que ocupam um lugar de liderança na organização dos desfiles dos blocos, o sexismo aparece nos relatos de forma bastante explícita, envolvendo violência verbal e, em alguns casos, até ameaças à integridade física. Marcele Oliveira comenta sobre um cortejo de pessoas conhecidas dela, mas que não foi previamente organizado, sem ser de um bloco específico. Apesar de não ser o desfile de um bloco que a contratou para trabalhar, Marcele resolveu ajudar a direcionar o caminho que o desfile seguiria:

(...) chegou ali cidade do samba, oito da noite, eu olhei e falei: “Gente, vamos virar aqui no túnel, ir pra ali”, tipo, pensando na cidade, que é um exercício interessante que eu acho também do cortejo, né. (...) eu parei na frente do bloco, assim, por dentro da corda pra olhar quantas pessoas tinha, e não sei o quê. E aí um maluco, homem, gritou comigo. Gritou assim, me botou

pra fora da corda. Uma corda que eu tinha montado e que eu não tava ali trabalhando na corda porque [estava] no bloco dos amigos, eram oito da noite, tipo assim, não tinha muita gente, a gente tava só zuando, gastando a onda e o cara gritou comigo, brigou, reclamou, falou um monte. (...) eles não são obrigados a me reconhecer, mas, ao mesmo tempo, o que te dá direito de gritar sobre um outro corpo que tá ali teoricamente fazendo a mesma coisa que você? (...) Eu só parei e falei para ele: “Não, tá tranquilo, eu vou só olhar, não sei o que” e o maluco começou a gritar comigo. Se fosse um homem fazendo isso, ele faria a mesma coisa? Se fosse uma mulher branca que olhasse para ele, com certeza, que eu acho que também é isso, eu não quis me fazer pra cima dele: “Você sabe quem eu sou?”. Eu podia ter feito (...). Eu não comecei a conversa assim. E aí é isso, eu acho que é um tipo de agressão que é uma agressão de raça, mas também uma de gênero. É uma agressão de gênero, real, porque ele era um homem que tava ali ajudando desde sei lá que horas e eu não tava ali, então se eu cheguei agora pra ajudar, eu não posso ocupar esse lugar. Eu não posso ocupar, porque ele tá ali brilhando (Marcele Oliveira, informação oral).

O papel da mulher no carnaval não é comumente entendido como o de uma liderança ou de uma pessoa que está naquele desfile pensando a cidade, conhecendo aquele espaço e formulando o melhor caminho para o cortejo. Além disso, Marcelle é uma mulher cis negra, trabalhadora, de classe média e jovem, o que a deixa ainda mais exposta a violências, entendendo a articulação entre raça, classe e gênero. Essa combinação de fatores vai construir a personalidade e as experiências de Marcelle de uma forma específica, que também impacta no seu jeito de se posicionar frente aos gritos de homens cis brancos de classe média alta – público padrão no circuito dos blocos “não oficiais”, especialmente os criados sem muita combinação, comumente chamados de “espontâneos”. Isto é, há uma questão importante das relações de poder nesse relato de Marcelle.

Segundo Heleieth Saffioti (2015), há duas faces do poder: potência e impotência. Durante a socialização, os homens são construídos para lidar com a primeira, sobrando a segunda para as mulheres. Os homens não lidam bem com a impotência e, constantemente, mas não só, manifestam violência ao ocupar ou sentir que estão ocupando espaços de falta de poder. Ao perceber que Marcelle estava “fora do seu lugar”, ou seja, em um lugar de poder

dentro das dinâmicas do carnaval – dentro da corda do bloco e sem cumprir o papel social da mulher negra sexualizada, do objeto –, houve a manifestação da violência desse homem. As reações agressivas não acontecem somente dentre os integrantes de blocos de carnaval, há casos que também partem do público, seja em desfiles nas ruas, seja em festas fechadas, e até entre colegas de trabalho e parceiros, como relata Bianca Toledo:

Eu já tive problemas em eventos privados também, de não ser respeitada como produtora. Do cara me ameaçar, assim, de eu ouvir: “Se essa filha da puta me empurrar de novo... Quem essa filha da puta pensa que é? Só porque é mulher não vai levar um botadão? Eu dou na cara dela”, porque eu tava pedindo só pra, com toda educação possível: “Por favor, gente, não fica tão próximo dos músicos, chega só um pouquinho pra trás”. Mas, né? “Quem que essa mulher tá achando que é?”, né? Enfim, já tive esse tipo de dinâmica. E sem falar o bloco, porque, enfim... Tem o meu lugar no coração, mas é como eu disse, né? Os blocos ainda são, grande maioria, predominantemente masculinos. Principalmente as cúpulas, que tomam decisão. Ainda que sejam mistos, sempre tem os fundadores, ou por uma questão orgânica pra não passar sempre por 14, 15 pessoas decidindo, tem uma cúpula ali que vai decidir. E aí eu acho que, em nenhum deles, que eu organicamente fiz parte, eu não tive situações de machismo atravessando o meu trabalho. Então, eu já tive situação de um cara, ele compôs uma música pro bloco, resolveu fazer uma reunião com os fundadores e com a produção, e colocou como condição que a reunião só começasse se eu não estivesse, por exemplo (Bianca Toledo, informação oral).

Na fala de Bianca pode-se destacar diferentes formas de violência contra a mulher, com agressões mais explícitas e aspectos simbólicos. No primeiro caso exposto pela produtora, um folião ameaçou sua integridade física por meio de violência verbal, ao mesmo tempo em que questionava o fato daquela mulher estar dando uma “ordem” para ele, que na realidade era um pedido de colaboração do público para uma melhor apresentação do bloco. No segundo caso, a violência de gênero não se manifestou de forma física, mas carregou uma significativa carga simbólica, destituindo Bianca de sua função como produtora. Há uma série de nuances dentro das dinâmicas sexistas, que

apresentam diferentes faces. A musicista Marina Chuva ressalta formas mais sutis, já que, segundo a percussionista, há uma desconfiança considerável por parte de homens em relação à força física e à habilidade de tocar instrumentos das mulheres:

Eu acho que tem coisas que são muito sutis, assim, né? Que a gente talvez não dê muita atenção, que é, por exemplo, como mulher, você andar com instrumento na rua. Isso dá liberdade para um homem chegar e meter a mão no seu instrumento, tocar o seu instrumento (...). Ou chegar e falar: “toca aí, deixa eu ver se você toca mesmo”. “Ah, você toca esse negócio ou você tá só carregando”, né? Ou pega no seu instrumento ou “deixa eu tocar”. Tipo, você tá tocando e a pessoa, o cara pede pra tocar. Você nunca vai ver um cara fazendo isso com outro cara assim. Muito raro você ver uma coisa assim. E assim, tem vezes que os caras não sabem tocar nada, entendeu? (...) Isso entre outras, tipo, você entra no Uber com instrumento e o cara: “Você vai conseguir carregar isso mesmo?”, sabe? Tipo, sempre tem uma dúvida: “Você toca isso? Você vai carregar isso tudo?”. Aí que eu carrego mesmo (Marina Chuva, informação oral).

Isabela Ciavatta também falou sobre a descrença dos homens acerca de suas habilidades como musicista, além de igualmente relatar as tentativas de retirarem baquetas de suas mãos. Isabela ressalta que é comum que alguns homens se proponham a averiguar se de fato ela toca com propriedade, manifestando expressões de surpresa quando observam a qualidade da musicista. Ademais, a trabalhadora também conta um caso que evidencia que há uma diferente forma de comunicação entre um homem e uma mulher e um homem com outro homem dentro de uma mesma posição em uma bateria. Uma mulher que, ao ter seu espaço invadido, faz um pedido educado, é ignorada e depois, ao pedir novamente, é considerada “chata”, já um homem que faz o mesmo pedido é prontamente atendido e ainda recebe pedido de desculpas:

(...) sempre parava uns maluquinho, ficava de braço cruzado olhando pra mim assim. (...) é como se fosse uma surpresa, né. Um cara tipo: “Nossa... Você toca bem!”. Por que eu não tocaria, meu anjo, minha vida? Já passei muito por isso e já passei por coisas mais chatas assim tipo, de... Sei lá, um exem-

plo, um cara tava com um pratinho preso na caixa dele. Ficava com a caixa e com um prato preso, e ele tava na fila de trás de mim, de um desfile de um bloco que eu trabalhava. E aí ele começou a encostar com o prato nas minhas costas (...). E aí eu, tipo: “Cara, por favor”, eu falei uma vez, aí ele meio olhou pro lado. Segunda vez que ele chegou, eu falei: “Cara, você tá me machucando, você tá batendo o prato nas minhas costas”. Aí ele “Ai, você é muito chata, não sei o que”. Aí eu assim, “não vou perder minha paz agora, porque eu estou trabalhando, tenho um desfile inteiro”. Aí eu falei assim pra um amigo meu que tava trabalhando comigo (...): “Amigo, troca aqui de lugar comigo rapidinho”. Aí trocou de lugar comigo e aí quando o cara, esse cara chato, deu a mesma pratadinha nas costas do meu amigo, meu amigo falou com ele, tipo: “Mano, qual foi?”. E aí ele falou: “Desculpa, desculpa”. Tipo, um clássico. Então sou a chata, eu fui a chata e o cara mereceu desculpas (Isabela Ciavatta, informação oral).

Podemos perceber que as formas da violência contra mulheres no carnaval vão acontecer com as trabalhadoras de diferentes formas, umas mais disfarçadas, outras mais aparentes. O que se torna mais perceptível é que, nos momentos em que a mulher sai dos lugares mais subalternizados e sexualizados na festa, há uma quebra de padrão. Quando as mulheres ocupam espaços de tomada de decisões, mesmo que seja nesse pequeno espaço de poder, há um estranhamento, que parte de homens, mas também de outras mulheres. Maria dos Camelôs comenta que muitas pessoas não lidam bem com seu lugar de liderança no MUCA (Movimento Unido dos Camelôs), havendo uma expectativa de que, por ser mulher, ela não deveria estar naquela posição, nem se manifestar politicamente. Ademais, Maria também comenta que, apesar da agressividade dos guardas municipais, ela não tem medo:

A gente encara assim essa coisa de ser liderança na rua e também é bem difícil, porque a gente tem os homens que não aceitam, né? Que tipo assim, eu sou... Eu sofro uma perseguição muito grande com homens e mulheres também, por eu ser liderança, né? Então eu sou muito perseguida. Muito, muito, muito, sabe? É o machismo, né? É os homens que acham que as mulheres não vão fazer nada, que tem que ficar caladas, né? Medo de guarda eu não tenho. Ele fala alto comigo, eu falo com ele também (Maria dos Camelôs, informação oral).

Além dos abusos verbais ressaltados por Maria, são muitos os casos de camelôs – homens e mulheres – que são agredidos fisicamente pela Guarda Municipal carioca. A própria Maria dos Camelôs já sofreu agressões da guarda em diferentes episódios. Em 2003, logo após ter tido seu terceiro filho, não conseguiu correr da guarda por conta da cesariana recém-realizada e chegou a ter seu nariz quebrado após receber vários golpes. Mesmo após mais de 20 anos desse caso, a violência contra camelôs segue ocorrendo ainda hoje. Além da violência física, abusos verbais e psicológicos também ocorrem, com diferentes formas segundo o gênero da pessoa. A camelô Aline Araújo comenta que percebe que os guardas municipais abordam camelôs mulheres com um tom mais agressivo, para gerar medo nas trabalhadoras. Além da relação truculenta dos guardas e demais agentes de repressão, quando perguntada sobre as maiores dificuldades que enfrenta por ser mulher, Aline fala sobre a tripla jornada de trabalho e as preocupações que têm com seus filhos e sua casa, o que também aparece nas falas de Maria dos Camelôs:

Então, a guarda quando vem falar com a gente, por sermos mulheres, eu acho que eles vêm com mais autoridade, né. Para pôr mais medo. Põe mais banca assim, em cima da gente. E a gente tem medo, né, claro, de apanhar, como ela [Maria dos Camelôs] já apanhou, né? E eu acho que a gente sofre muito por ser mãe, dona de casa, né? É muita... É muito sacrifício, né? Acho que sempre quando é o homem, ele tem já a companheira em casa que vai fazer tudo. Não no geral, né? Que tem homem também que é independente, faz as coisas. Mas eu acho que é muito sacrifício pra gente ser mãe, camelô, né? Muita coisa (Aline Araújo, informação oral)

Acho que a gente tem essa jornada de trabalho nossa, né? Tem que sair de casa, pensar que a gente vai deixar os filhos, mas... Aí vem pro trabalho, fica preocupada com filho. (...) Mas a nossa vida é mais sacrificada porque a gente tem filho pequeno e você chega em casa, tem que botar pra fazer dever, tem que fazer isso, fazer aquilo, ver janta, ver isso, ver aquilo... E eu não tô falando nem por mim, porque eu ainda chego em casa e isso já tá mais que organizado. Mas tô falando pelas outras mulheres, né. Que a gente sabe de mães, muitas mães solos, né, que a gente tem no nosso meio, muitas trazem os filhos [para trabalhar na rua] (Maria dos Camelôs, informação oral).

Analisando as falas de Aline e Maria, podemos perceber que também há uma forma de violência simbólica contra mulheres por parte do Estado e de suas diversas instâncias de poder, por não haver políticas públicas voltadas para a socialização do trabalho doméstico e do cuidado. Se houvesse, por exemplo, lavanderias, restaurantes e creches públicas que suprissem a demanda da população, uma significativa parte das preocupações das mulheres, especialmente nesse caso de mulheres mães, seriam apaziguadas. Como Maria comentou, muitas camelôs são mães solo e acabam sendo obrigadas a levar seus filhos e filhas junto com elas para o trabalho nas ruas. Além das camelôs, diversas outras categorias de trabalhadoras enfrentam o mesmo problema, precisando deixar as crianças com familiares, amigas e vizinhas, ou direcionar uma parte de seus salários para babás e creches particulares.

Há, portanto, uma enorme deficiência dos aparatos públicos no âmbito do cuidado de bebês e crianças, como as já citadas creches, ou ainda escolas municipais de tempo integral e centros de recreação e lazer públicos. Hoje, sequer é colocada em pauta no poder público, principalmente no executivo, a importante discussão sobre remuneração direcionada ao trabalho reprodutivo. Para as mulheres mais pobres que não possuem redes de apoio de familiares, amigos(as) e vizinhos(as), não há a possibilidade de deixar as crianças sob o cuidado de instituições do Estado, nem de parar de trabalhar, principalmente durante o carnaval, quando há maiores possibilidades de trabalho. Os poderes públicos se retiram da responsabilidade de proteger essas mães e as crianças, expondo essas famílias a condições adversas e violentas. Maria dos Camelôs conta o caso de uma vendedora ambulante que trabalha no centro do Rio de Janeiro e que, mesmo tendo um bebê pequeno, precisa ir para a rua trabalhar, ficando ainda mais vulnerável:

Ela tava com a criança, um menininho pequenininho, né? Aí eu fui, aí ela foi, abriu a barraca pra pegar o suco, tava uma criança deitada dentro da barraca. A barraca é pequenininha e a criança tava tudo encolhidinho na barraca. Aí eu: ‘Gente, pelo amor de deus’... Eu fiquei... Sabe? E ela naquela coisa, sabe? Porque ela precisava vender. Porque morava longe, pagava o aluguel, com duas crianças... E a pandemia ruim, ninguém comprava, né? Aquilo lá vazio, a cidade vazia e ela ali. Os guardas perturbando, sabe? E foi bem difícil sair e ver ela. Eu fiquei com o coração cortado de ver aquela menina ali, aquela criança ali, ela sozinha, né? Mãe solo... (...) Não podia ter uma

creche para ela chegar e botar os filhos dela? (Maria dos Camelões, informação oral).

A violência contra mulheres, seja na forma que for – verbal, física, sexual, patrimonial, estatal – age como forma de controle social e de precarização das condições de vida e trabalho sobre a população feminina. Esses casos não são ações isoladas de alguns homens em relação a algumas mulheres – são parte constituinte da sociedade, alicerçando as relações sociais entre as pessoas. De acordo com Saffioti (2001, p. 119), “Como o poder masculino atravessa todas as relações sociais, transforma-se em algo objetivo, traduzindo-se em estruturas hierarquizadas, em objetos, em senso comum”. A violência contra as mulheres torna-se parte do cotidiano de uma sociedade estruturalmente sexista, racista e capitalista, passando, muitas vezes, despercebida. É, inclusive, o que aponta Bianca Toledo:

(...) quando você me pergunta (...) do quanto atravessava o meu trabalho de produtora, dos desfiles, por ser mulher, a minha primeira reação é dizer: “Não, acho que não tem tanto...”. É porque a gente banaliza muito dessas situações de tanto que a gente vivencia e acaba agindo como se fosse normal. E hoje em dia, dentro dos blocos que eu estou, eu alcancei um lugar que isso não acontece mais tanto. Mas é isso assim, que bom que você trouxe essa pergunta, porque eu rememorei aqui algumas questões, que é isso, tão atravessadas assim. E foi muito duro, eu tive que engolir muito sapo, que muita gente não engoliria, porque... Ou porque eu sou sadomasoquista, eu não sei muito bem, mas porque amo o carnaval, porque acreditava naquele projeto. Porque tinha um lugar também quase de não abrir mão daquele meu espaço. “Eles não vão me fazer desistir, eu vou ficar aqui”. Sabe o Zagallo? “Vão ter que me engolir!”. Tem esse lugar também, mas é isso, é difícil, né? Muito difícil (Bianca Toledo, informação oral).

A educação feminista, como prática da liberdade dentro do contexto do carnaval dos blocos de rua cariocas, vem aparecendo nos últimos anos a partir da movimentação política de um campo discursivo de ação feminista que movimenta diferentes mulheres. O carnaval, portanto, aparece como um espaço privilegiado para o encontro de mulheres, que estão praticando

e teorizando os feminismos a partir do diálogo umas com as outras, com os homens e com a própria sociedade. Assim, o carnaval se apresenta como um potencial espaço da educação feminista, em que as trabalhadoras da festa e foliãs se tornam também educadoras dentro das dinâmicas do carnaval, sobre as relações de gênero e o combate às violências que advêm da opressão e exploração sexista, articuladas às questões de raça e classe. bell hooks (2019) aponta para a necessidade de traduzir as ideias de uma agenda feminista para um público cada vez maior e variado, aliando as teorias feministas com as práticas formativas e culturais. Nesse intuito, cabe destacar a fala de bell hooks (2019) quando, discutindo sua experiência como professora da disciplina Estudos da Mulher, afirma que

No diálogo, as mulheres podiam fazer perguntas e desfazer estereótipos ou receios que porventura tivessem sobre o feminismo e os estudos da mulher. A importância da comunicação verbal se mostrou verdadeira para a disseminação das ideias feministas.

(...) Muitos alunos, de ambos os sexos, declararam que, após terem frequentado as aulas de estudos da mulher, passaram a repensar a questão do sexismo. Normalmente, a educação que recebem muda radicalmente a sua perspectiva sobre a realidade, bem como sua visão sobre a natureza de ambos os sexos. Esse tipo de informação precisa atingir um número maior de pessoas (hooks, 2019, p. 166-167).

### **Considerações finais**

Nos últimos anos, tem sido perceptível o aumento de mulheres trabalhando na festa carnavalesca de rua. Porém, esse fato não acontece só por uma questão de busca por independência pessoal e financeira das mulheres, sendo um dos principais fatores os efeitos da crise social e econômica que atinge o país desde os últimos anos. Além disso, com o surgimento de uma nova onda feminista na sociedade brasileira, a festa sofreu impactos dessa politização feminina, que passou a pautar questões relativas a gênero, inclusive aumentando a demanda por mais profissionais mulheres nos blocos de rua. Questões que, durante muitos anos, foram mascaradas pela folia, pelo mito carnavalesco e pelo mito da democracia racial emergem nas discussões políticas entre quem faz parte do carnaval de rua. Os papéis sociais de gênero, os assédios, a invisibilidade do trabalho feminino e os comportamentos sexistas

no trato social têm sido apontados por diferentes mulheres nas dinâmicas dos blocos, com medidas educativas de caráter feminista. Ademais, essa discussão também foi absorvida pelo poder público, que inclusive incorporou algumas demandas feministas em campanhas educativas, levantadas por coletivos feministas, como o Não é Não!.

Portanto, trazer as questões de violência contra as mulheres no carnaval, tanto as materiais quanto as simbólicas, é importante para desnaturalizar processos já tão cristalizados na festa e na sociedade. Muitas vezes, as mulheres nem mesmo notam que passaram por uma situação de violência ou então notam, mas acabam optando por não lidar com o caso, como mecanismo de defesa, evitando constrangimentos e perseguições. A partir do debate sobre as diferentes violências enfrentadas por mulheres que trabalham na festa, utilizando o espaço privilegiado do campo discursivo de ação construído no carnaval de rua carioca, para promover ações de formação e educação política feministas, é possível politizar essas questões e evidenciar uma problemática estrutural brasileira. Algumas das iniciativas feministas que começaram ou na festa ou a partir de trabalhadoras do carnaval foram expostas ao longo deste trabalho, mas ainda há muito a ser feito em busca de uma cidade e de uma festa carnavalesca com melhores condições para trabalhadoras e foliãs. Somente uma efetiva luta política organizada e cada vez mais projetos de comunicação e educação em torno dos direitos das mulheres vão conseguir modificar o panorama sexista que atravessa, de diferentes modos, o cotidiano das trabalhadoras brasileiras. E essa luta precisa também envolver os homens e sempre estar articulada, indissociavelmente, com o enfrentamento aos demais sistemas de opressão e exploração, como o racismo, o capitalismo e a LGBT+fobia. Como afirma Leslie Kern (2020, p. 168),

A história é clara: não há mudança social sem algum tipo de protesto e, de fato, a maioria das melhoras nas vidas urbanas das mulheres se devem ao ativismo militante. Nem todas as mulheres participam; na verdade, a maioria nunca o fará. Mas o ativismo influenciou a vida de todas. (...) a cidade feminista é uma cidade pela qual temos que estar dispostas a lutar.

O carnaval por si só não é revolucionário. Não se trata exatamente de um momento de total democracia, como o senso comum pode nos levar a crer. Mas a festa carnavalesca pode ser e é uma ferramenta cheia de potencia-

lidades, que pode ajudar na quebra do individualismo, característica típica da fase neoliberal que enfrentamos hoje, e das violências de gênero. Pensar o espaço do carnaval de rua como um espaço privilegiado de política e de educação sobre as problemáticas sociais, como o sexismo e a violência contra as mulheres, é elevar as potencialidades da festa. Como nos ensina bell hooks (2019; 2017), é preciso ampliar o alcance da agenda feminista, alcançando espaços variados – como o carnaval de rua –, visando elaborar uma práxis feminista libertadora, que una teoria e prática feministas e dialogue com um público cada vez maior, tanto de mulheres quanto de homens.

### Referências

- Alvarez, S. E. (2022). Protesto: Provocações teóricas a partir dos feminismos. *Polis*, 21(61), 128–153. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v21n61/0718-6568-polis-21-61-128.pdf>
- Alvarez, S. E. (2014). Para além da sociedade civil: Reflexões do campo feminista. *Cadernos Pagu*, 43, 13–56. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/9Y7dMKrDrFSGDyCJLW45Gpw/?lang=pt>
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trans., 2a ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2019). *Teoria feminista: Da margem ao centro* (R. Patriota, Trad.). Perspectiva.
- Kern, L. (2020). *Ciudad feminista: La lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres* (R. Prati, Trad.). EGodot.
- Queiroz, M. I. P. (1999). *Carnaval brasileiro: O vivido e o mito*. Brasiliense.
- Saffioti, H. I. B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, 16, 115–136. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100007>
- Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero patriarcal e violência* (2a ed.). Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo.

## FACTORES DE GÉNERO EN LA ELECCIÓN DE ESPECIALIDADES TP EN ESTUDIANTES DE II<sup>o</sup> MEDIO<sup>38</sup>

## FATORES DE GÊNERO NA ESCOLHA DE ESPECIALIZAÇÕES EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR ALUNOS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO<sup>39</sup>

### **Johanna Francisca Garrido Sagredo**

Universidad de Chile

Chile

ORCID: <<https://orcid.org/0009-0005-2618-8341>>

E-mail: [jrgarrid@uc.cl](mailto:jrgarrid@uc.cl)

### **Gabriel Villalón-Gálvez**

Universidad de Chile

Chile

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-0580-1870>>

E-mail: [gabriel.villalon@uchile.cl](mailto:gabriel.villalon@uchile.cl)

---

<sup>38</sup> Derivada de la tesis titulada “La fábrica de reproducción: Factores que, desde una perspectiva de género, influyen en la elección de especializaciones técnico-profesionales por parte de estudiantes de segundo año de bachillerato.” para obtener el grado de Magíster en el Programa de Posgrado en Educación, mención en currículo y la comunidad educativa. Sustentada: 17/12/2024. Enlace: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/206070>

<sup>39</sup> Derivada da dissertação intitulada “A fábrica da reprodução: fatores que, sob uma perspectiva de gênero, intervêm na escolha de especialidades técnico-profissionais por estudantes do 2º ano do ensino médio” para a obtenção do grau de Mestre no programa de Mestrado em Educação, mención del currículo y la comunidad educativa “. Defendida: 17/12/2024. Link: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/206070>

## Resumen

La escuela es el segundo espacio de socialización que marca la vida de las personas después de la familia. En ella se produce y reproduce conocimiento, pero también se produce un intercambio de ideas, imaginarios, prácticas y se conforman identidades individuales a partir de las relaciones intersubjetivas que en ella se dan. Desde una perspectiva de género, el presente estudio pretende abordar los factores que intervienen en la elección de especialidades técnico-profesionales, considerando que es en este tipo de establecimientos donde la diferencia de género se ha mantenido fuertemente arraigada desde sus orígenes en el siglo XIX. A partir de un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, se pretende abarcar el fenómeno para encontrar los significados a los resultados arrojados a partir de la experiencia curricular precedente de los estudiantes de II° medio al momento de tomar tal importante decisión. Se utilizaron técnicas como análisis documental y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a partir de la triangulación de los resultados y un análisis crítico del discurso. El análisis de resultados muestra que la influencia familiar, el rol de la escuela y de la sociedad juegan un papel importante en las decisiones analizadas, espacios atravesados por el género de sus participantes.

**Palabras clave:** Educación técnico profesional; género; curriculum; elección de especialidades TP; experiencia curricular.

**Resumo**

A escola é o segundo espaço de socialização que marca a vida das pessoas depois da família. Nela, não apenas se produz e reproduz conhecimento, mas também ocorre uma troca de ideias, imaginários, práticas e se conformam identidades individuais a partir das relações intersubjetivas que ali se estabelecem. Sob uma perspectiva de gênero, o presente estudo busca abordar os fatores que intervêm na escolha de especialidades técnico-profissionais, considerando que é nesse tipo de estabelecimento que a diferença de gênero tem se mantido fortemente arraigada desde suas origens no século XIX. A partir de uma abordagem qualitativa, com um desenho fenomenológico, pretende-se abranger o fenômeno para encontrar os significados dos resultados gerados, a partir da experiência curricular anterior dos estudantes do segundo ano do ensino médio, no momento de tomar essa importante decisão. Foram utilizadas técnicas, como análise documental e entrevistas semiestruturadas, tanto individuais quanto em grupo, a partir da triangulação dos resultados e de uma análise crítica do discurso. A análise dos resultados mostra que a influência familiar, o papel da escola e da sociedade desempenham uma função importante nas decisões analisadas, espaços atravessados pelo gênero de seus participantes.

**Palavras-chave:** Educação técnico-profissional; gênero; currículo; escolha de especialidades TP; experiência curricular.

## Introducción

La educación técnica profesional ha estado presente en nuestra historia desde el siglo XIX. Sin embargo, pese a su larga data, no ha contado con el suficiente interés del mundo académico, pues “se observa un escaso conocimiento de sus características y resultados, especialmente desde una perspectiva de género” (Sepúlveda, 2017, p. 7).

Chile es uno de los países en la región con mayor tasa de participación en la modalidad técnico profesional (Sepúlveda, 2019.). En particular, el 37% de la matrícula de estudiantes de III° y IV° medio se concentran en la educación Técnico Profesional (TP). De este total de estudiantes, el 60% de la matrícula corresponde a los dos primeros quintiles más pobres (Sepúlveda, 2019).

Desde los orígenes de este tipo de educación, existió una clara diferenciación acerca de las especialidades u oficios que eran destinados a aprender por niños y niñas en el país. Las Escuelas Profesionales Femeninas que surgieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX pretendieron ser una extensión de las labores domésticas, a saber: coser o cocinar, donde se enseñaba, por ejemplo, tejidos a máquina, bordados, sastrería para niños (Nuñez *et al.*, 2012).

Estudios realizados por el Ministerio de Educación señalan que el 56,5% de hombres y el 43,5% de mujeres optan por la educación TP (MINEDUC, 2022), siendo Chile el país en la región que presenta la tasa de participación femenina más alta en esta modalidad (Sepúlveda, 2019).

Si focalizamos la mirada en torno a las especialidades que eligen las mujeres que ingresan al mundo TP, podemos notar que las mujeres predominan en áreas comerciales, técnicas y artísticas con porcentajes de representación de 58,9%, 76,7% y 53,5% (MINEDUC, 2022), respectivamente. En tanto que, los hombres predominan en especialidades industriales y agrícolas con porcentajes de representación de 80,2% y 61,7% (MINEDUC, 2022), respectivamente. Esta situación se sigue manteniendo en la educación superior, pues en nuestro país el 81% de la matrícula de primer año en carreras industriales y/o tecnológicas corresponde a hombres y sólo un 19,0% a mu-

jeros, siendo aún mayor en Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

Especialidades vinculadas al sector Construcción, Metalmecánica, Electricidad, Tecnología y Comunicaciones, Minero, Química e Industria, de acuerdo a cifras presentadas el año 2022 por el Ministerio de Educación, indican que las mujeres han tenido una escasa participación en la matrícula de establecimientos técnico profesionales con un 25,3%, 13,5%, 11,3% y 23,2%, respectivamente; tan sólo el sector minero ha evidenciado un aumento de la participación femenina, aunque sigue habiendo un predominio de hombres con un 55% de representación (MINEDUC, 2022, p. 88).

A pesar de las políticas de inclusión e igualdad de género promovidas desde el Ministerio de Educación, esta realidad se resiste a desaparecer. Estas diferencias de participación de hombres y mujeres en las especialidades se ha convertido, por tanto, en uno de los temas escasamente abordados en investigación en esta área de la educación, donde éstas parecen perpetuar la división sexual del trabajo presente en la sociedad occidental.

Las elecciones que realizan las mujeres al momento de elegir una carrera técnica-profesional en la educación secundaria puede ser comprendida desde el género, ya que este “se ha constituido en una herramienta analítica para la identificación de diferencias y desigualdades naturalizadas, y por lo tanto invisibilizadas, que operan en conjunto con otras desigualdades como son las etarias, socioeconómicas y étnicas” (Sevilla *et al.*, 2019, p. 3). El género actúa en el espacio educativo, pues el “orden social actúa como una ‘máquina simbólica’ cuyo motor es la división sexual del trabajo en tanto distribución estricta de las actividades, espacios, tiempos e instrumentos” (Buquet *et al.*, 2021, p. 5), siendo la escuela uno de los mecanismos que utiliza el orden simbólico para transmitir esta división sexual del trabajo.

Pareciera ser que los y las estudiantes que optan por la educación técnica profesional deben enfrentarse a un proceso de construcción identitaria de manera más temprana que la que tienen sus pares de la educación científico-humanista; como si la elección de determinada especialidad marcará el resto de sus vidas. Por tanto, el momento en el cual los y las estudiantes deben realizar la elección de especialidades revela aquel orden social que han ido aprehendiendo en la escuela. Buquet *et al.* (2021, p. 4) señalan que “la elección vocacional se vincula con formas en que se representan socialmente las relaciones de género, y donde intervienen esquemas de percepción, apreciación y acción que orientan la lógica de las realidades culturales como *sentido práctico*”.

Considerando lo expuesto, conocemos que la educación técnico profesional tiene un desarrollo importante en el sistema educativo chileno. Sabemos también que existe la composición por género de las carreras es desigual donde la participación de mujeres es menor. Conocemos también que la teoría de género ha dado cuenta sobre cómo éste influye en las decisiones de las personas y cómo se organiza el mundo del trabajo.

Teniendo en cuenta lo expuesto en esta investigación, indagamos en aquellos factores y dispositivos al interior y exterior de la escuela que intervienen en las diferencias de género de las especialidades TP.

Por tal razón es que la pregunta que orientará este trabajo investigativo corresponde a: ¿Qué factores influyen, desde una perspectiva de género, en la elección de las especialidades técnico profesionales en estudiantes de II° medio?

Entendemos que la relación de género con la educación TP es fundamental para comprender aquellos elementos intervinientes en el mantenimiento de los roles de género en las decisiones profesionales de los y las estudiantes de establecimientos técnico profesionales. Por esto, es relevante investigar como su paso por la escuela los y las estudiantes adquieren y forman pautas de comportamiento, pensamiento y de relaciones sociales que se manifiestan en determinados momentos de la vida escolar que nos obligan a reflexionar sobre las bases que estructuran nuestra sociedad y que perpetúan aquellas desigualdades que llevan a que ciertos grupos sociales se vean desfavorecidos en diferentes aspectos de la vida.

### **Marco de referencia**

Para estudiar el fenómeno de la educación, es obligatorio considerar la influencia y relevancia que tiene el currículum dentro de ella. Uno de los teóricos que se ha encargado de recoger las discusiones en torno a aquél ha sido William Pinar (2014), quien comprende el currículum como un fenómeno histórico y, como tal, debiese su estudio considerar el contexto político, social, cultural en el cual se enmarca su construcción.

Shirley Grundy (1996) entiende el currículum como una construcción cultural ya que en él se pueden observar diferentes tipos de intereses (técnico, práctico o crítico) que evidencian una concepción particular de lo que es el ser humano y el mundo y, cómo ambos interactúan entre sí.

En la escena latinoamericana, Tadeu da Silva (1999) coincide con Grundy en entender al currículum como resultado de una producción social,

añadiendo explícitamente que en su proceso de construcción existe el ejercicio del poder, pues el acto de determinar lo que debe y no debe ser enseñado por quienes transitan por la escuela revela una cuestión de poder. De manera que, cabe preguntarse quiénes son los que ejercen ese poder, cuál es el origen de ese poder, por qué están interesados en lo que aprenden o no los y las estudiantes y de qué manera repercute ese ejercicio del poder en la reproducción o no de la sociedad.

Coincidiendo con la mirada del fenómeno del curriculum como formador de identidades, autores locales, como Magendzo (2014, p. 175), entienden al curriculum como “parte de una comunidad, no es solo la enseñanza de conocimientos, sino que se relaciona con las experiencias de quienes van a educarse, de los fines, los sueños y el significado que la educación tiene para ellos”. El tránsito por la escuela mediado por el curriculum enseña a los y las estudiantes a leer la realidad de una manera determinada, pues en su elaboración se seleccionan conocimientos que buscan prefigurar un tipo de persona deseada.

Desde una perspectiva de género, la sociedad se basa en la diferenciación de los roles de género que cumplen hombres y mujeres, siendo la escuela un agente que colabora en la reproducción de esta diferenciación. No obstante cabe preguntarse qué es el género o, por lo menos, señalar desde dónde nos posicionaremos a partir de este concepto.

El concepto de género ha sido un término de amplia discusión desde que toma fuerza en la década de los ‘80, sufriendo diferentes mutaciones y miradas de análisis que al día de hoy resulta difícil establecer un sólo significado. La filósofa estadounidense Judith Butler (2001) ha señalado que el género es una construcción que proviene del ejercicio del poder (política) y de las prácticas que devienen de ese ejercicio (cultura). Niega que exista una categoría universal, pues al ser una expresión de la intersección de la política y la cultura, se ve influido por otros aspectos tales como la raza, la clase, sexualidad, entre otras.

Sin embargo, ¿en qué momento un cuerpo construido culturalmente como mujer termina ubicándose en una situación desventajosa respecto al cuerpo construido como hombre? La respuesta la encontraremos en el feminismo francés, pues señala que, al construirse socialmente la idea de mujeres, existe un ejercicio de poder en esta construcción. Este ejercicio de poder se establece a partir de una relación de sexaje o sexosocial, entendiéndose éste como relaciones que se dan entre individuos donde se da forma a personas

sexuadas que, posteriormente, deberán cumplir con determinados roles asociados a esta construcción social de su sexo (Mathieu, 2018). El resultado de esta relación, entonces, produce dos clases: clase hombre y clase mujer. Siguiendo la lógica marxista, cuando hablamos de relaciones de clases, estamos hablando de relaciones de dominación, donde existe un grupo explotador y otro grupo explotado. Guillaumin (2005) señala que en la relación de sexaje se produce una apropiación del cuerpo de las mujeres, es decir, no sólo se apropia de su fuerza de trabajo, sino que de la unidad misma productora de trabajo. Esta apropiación se expresa en cuatro dimensiones: el tiempo, sus productos, la obligación sexual y la carga física que se le asigna a la clase mujer de aquellos miembros de la familia inválidos, entendiéndose en términos productivos.

Desde la mirada de Paola Tabet (2005), las mujeres se ubican en una posición de desventaja debido al acceso a los instrumentos tecnológicos. Señala que las mujeres a lo largo de la historia han estado asociadas a tareas domésticas y de cuidados que implica el uso de sus manos; mientras que los hombres, al dedicarse a la guerra se han asociado al uso de instrumentos y armas. Esto ha llevado a la división sexual del trabajo, donde las mujeres han sido relegadas a la esfera doméstica. Cuando las mujeres se incorporan al mundo laboral, replican aquellas tareas aprendidas en el espacio doméstico, siendo por tanto, estos trabajos invisibilizados y desvalorizados.

El curriculum al ser un fenómeno que expresa las estructuras de poder que forman parte de la sociedad y cultura en la cual se erige, crea individuos a partir de un “discurso hegemónico cultural apoyado en estructuras binarias que aparecen como el lenguaje de la racionalidad universal” (Butler, 2001, p. 42). Así surgen dos ideas clave para esta investigación: la primera de ellas son las estructuras binarias, siendo un ejemplo las escuelas diferenciadas por género, pues la sociedad construye un imaginario de lo que significa ser un hombre y una mujer y, para dar forma a este imaginario, crea instituciones que los produzcan y reproduzcan. El currículum, en este sentido, vendría a ser el instrumento en el cual se recoge este ideal de hombre y mujer a partir del cual se estructura la escuela moderna. No obstante, recordemos que Young (*apud* Goodson, 1991), así como Pinar (2014) señalan que el curriculum es un fenómeno histórico y, por ende, va cambiando según el contexto temporal en el cual se sitúa, lo cual nos llevaría a cuestionar, entonces, que este ideal de hombre y mujer se haya mantenido por tanto tiempo. Pero el género, al ser definido como una construcción cultural también está sujeto a la temporalidad de su contexto, es así como lo que se esperaba de los sujetos que transi-

taban por la escuela en función de su género en el siglo XIX, no es lo mismo que se espera hoy.

Esta situación podría llevarnos a pensar que la desaparición mayoritaria de las escuelas separadas por género, nos revelan un avance significativo hacia una sociedad más igualitaria e inclusiva; no obstante, el género sigue operando bajo la lógica binaria, pero de manera menos evidente, incluso abriendo la posibilidad a otras expresiones que siguen siendo subordinadas a la estructura hegemónica patriarcal, así lo señalan en su investigación Marina Subirats y Cristina Brullet (1988, p. 138), cuando concluyen que con las escuelas mixtas “se ha producido una casi total desaparición de las diferencias institucionalizadas, excepto en lo que se refiere al deporte y espacios más directamente relacionados con el cuerpo”.

La segunda idea clave que se desprende de lo citado por Butler es la idea de racionalidad universal, pues es la modernidad su punto de partida, donde la escuela es su máxima expresión la cual, como se mencionó anteriormente, trajo consigo el concepto de curriculum como expresión de esta racionalidad, definiendo así los límites de aquello que podemos considerar como género y en consecuencia, los sujetos hombres y las sujetas mujeres que pretenden formar la escuela.

Entonces, ¿de qué manera los y las estudiantes asimilan esta estructura de la sociedad a partir de lo que se establece en el curriculum? Para ello, un concepto que nos puede dar luces de los efectos del curriculum en quienes transitan por la escuela, es el de experiencia curricular. Ésta es entendida como “a student to be in a school learning environment in wich deliberate instruction is being conducted” (Erickson *et al.*, 2008, p. 198). Johnson-Mardones (2015) agrega que corresponde a la manera en la cual los y las estudiantes viven y significan su vivencia escolar subjetivamente, teniendo efectos en su construcción identitaria. En tanto que, Gazmuri *et al.* (2024, p. 4), complementan lo expresado al señalar que “estas experiencias ocurren en contextos curriculares, en los que confluyen, entre otros elementos, las políticas educativas, los contextos socioeconómicos de los establecimientos, sus proyectos educativos, y las concepciones y prácticas de educadores y pares”. En consecuencia, se considerará la experiencia curricular para determinar la manera en la cual el curriculum enseñado, vivido, explícito, implícito, prescrito, oculto, etc., influyen en la toma de decisiones de los y las estudiantes de segundo medio, considerando aspectos como la manera en que se dan conocer los contenidos, su relevancia para la vida de los y las estudiantes, su relación con la identidad; así como las interacciones que pudiesen influir en

la experiencia educativa. Van Manen *et al.* (2007) agregan la importancia de este concepto en capturar las experiencias tal como son vividas por los y las estudiantes, sin interpretaciones o juicios previos.

La relación entre la experiencia curricular y el género es un aspecto importante a considerar, pues ésta experiencia podría variar si consideramos factores como las expectativas sociales que se tienen de los hombres y las mujeres que egresan de un establecimiento técnico profesional; los roles de género que pudiesen ser enseñados o reforzados en la escuela; o, las interacciones de cuerpos generizados que se dan dentro del aula. Estas diferencias podrían influir en la forma en que los y las estudiantes se relacionan con el curriculum, cómo perciben su aprendizaje o cómo se sienten valorados en el entorno escolar.

### **Diseño metodológico**

La investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo, puesto que buscó comprender e interpretar la realidad social, en este caso: la educación técnico profesional. En este sentido, lo que se esperaba recoger eran los factores que intervienen en las decisiones de estudiantes de un establecimiento técnico profesional particular subvencionado de una comuna del sur de Santiago de Chile, en un momento en particular, la elección de una especialidad. Por consiguiente, no sólo se busca visibilizar el género en la educación técnico profesional, sino que establecer las representaciones que se dan dentro de ella y buscar el camino que nos permita llegar a la superación de la reproducción de la división sexual del trabajo.

La orientación que tuvo este enfoque puede ser catalogado como fenomenológico ya que éste se preocupa de “obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (van Manen, 2003, p. 27), es decir, se busca abordar la experiencia curricular de los y las estudiantes de II° medio en el proceso que los llevará a elegir una determinada especialidad técnico-profesional. La fenomenología “destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999, p. 40), por ende, se esperaba profundizar en la experiencia que viven los y las estudiantes al elegir una especialidad y cómo en ella se evidencia la experiencia curricular que han tenido al ser parte del sistema educacional y cómo las expectativas familiares y personales van modelando el panorama que tienen acerca de su futuro profesional y laboral.

Respecto a la población participante del estudio, se consideraron a los y las estudiantes de II° medio de un establecimiento técnico profesional par-

ticular subvencionado. Éste cuenta con tres cursos del nivel mencionado, con una cantidad total de 116 estudiantes, quienes debieron optar por continuar en una de las tres especialidades ofrecidas: electrónica, gastronomía y enfermería.

Respecto a las técnicas de recolección de datos y los instrumentos que en ella se utilizaron, se aplicaron las siguientes:

**Análisis de documentos:** para explorar en la noción de género que se enseña en los establecimientos técnico profesionales a partir de lo señalado por el Ministerio de Educación. Según señala Prior (2008 *apud* Rivera-Aguilera, 2017, p. 113), “gran parte de nuestra identidad involucra una relación o más bien un ensamblaje con documentos” y, por tanto, es imposible hablar del fenómeno de la educación técnico profesional sin considerar los documentos que van formando la identidad del estudiantado que se va formando en esta modalidad.

**Entrevistas semiestructuradas individuales y grupales:** siguiendo a autores como Padilla (2011, p. 123), resultan ser una “estrategia útil cuando se quiere obtener información sobre qué sabe, cree, espera, siente o quiere, intenta hacer o ha hecho una persona, y acerca de sus explicaciones o razones por cualquiera de los puntos señalados”, especialmente considerando que se busca recoger las experiencias de los y estudiantes en torno a su decisión de especialidad TP. Las entrevistas fueron semiestructuradas ya que los resultados de la primera fase (entrevistas grupales) informaron las preguntas guías que se aplicaron en ésta, dejando abierta la posibilidad de realizar nuevas interrogantes en el transcurso de la conversación.

Para asegurar los criterios de heterogeneidad en ambas muestras se veló de que los y las estudiantes hayan sido de diferentes géneros, de los tres cursos de segundo medio que existen, de diferentes desempeños académicos y que tuvieran diferentes intereses por una especialidad en particular. Por otro lado, los criterios de homogeneidad respondieron a que todos los sujetos de la muestra debían ser estudiantes de II° medio, de una comuna de la zona sur oriente de Santiago y que estuvieran interesados en seguir una especialidad técnico profesional en el establecimiento de la investigación.

La realización de entrevistas grupales se organizó en dos grupos, integrado por 5 estudiantes cada uno cuyas edades oscilaron entre los 15 y 17 años. Dado que la participación en esta investigación fue voluntaria, respecto a la heterogeneidad por género se debe mencionar que se contó con la participación de un sólo hombre en cada grupo. Las entrevistas grupales duraron

alrededor de una hora y se realizaron tras la jornada escolar en las dependencias del establecimiento.

En las entrevistas individuales se contó con la participación voluntaria de un total de 12 estudiantes, buscando la saturación de información para poder contrastar con lo obtenido en la etapa precedente. El rango de edad de los y las participantes varió entre los 15 y 18 años de edad, habiendo 7 estudiantes que se identificaron como hombres y 5 identificadas como mujeres. En esta etapa se buscó profundizar en las experiencias de los y las estudiantes en el colegio y en sus familias para establecer relaciones entre los dos espacios de socialización principales en los que transitan durante esta etapa de la vida.

Para realizar el análisis de la información obtenida de documentos, se realizó una distinción entre aquellos que correspondían a disposiciones ministeriales y a documentos propios del establecimiento. Fueron analizados desde dos categorías: género y educación técnico profesional, especialmente referido a lo que tiene relación con la manera en la cual definen ambas categorías y, luego, la manera en la que la representan.

En relación con las entrevistas, éstas fueron analizadas a partir del contenido y a partir de la repetición de las respuestas, desde un análisis crítico del discurso. Para ello, se aplicaron las mismas categorías que se utilizaron en los documentos escritos, pero se construyeron diferentes niveles de abstracción diferenciados en familias de códigos y códigos.

Se realizó una triangulación entre lo resultante del análisis documental y las entrevistas individuales y grupales, de manera de obtener diferentes perspectivas del fenómeno estudiado (el género) vinculado con las elecciones de especialidades técnico profesional desde la experiencia curricular, otorgándole un criterio de credibilidad al estudio.

## **Interpretación de resultados**

### **a. Género y currículum nacional de Educación Técnica Profesional**

A partir del análisis documental (Currículum diferenciado de la Educación Técnico Profesional; Orientaciones Didácticas para la Formación Diferenciada Técnico Profesional; Manual para estudiantes en práctica profesional; Proyecto Educativo Institucional; Reglamento Interno de Convivencia Escolar; documentos de promoción de las especialidades), existen

tres puntos que explican la manera en que se aborda el género. El primero de ellos tiene que ver con el lenguaje, donde se pretende universalizar el género bajo una idea o concepto a través de la utilización de artículos como “el” o “los” (MINEDUC, 2016). No obstante, cuando se requiere resaltar alguna característica en particular de lo que se piensa son las mujeres, se hace el uso de artículos como “la” o “las”: “los varones deberán mantenerse bien afeitados en todo momento, con el pelo corto tradicional y el uso de la corbata es obligatorio. En el caso de las niñas, el Colegio exigirá corte de pelo adecuado, tomando en especial consideración los aspectos sanitarios de esta exigencia, así como peinados que concuerden con la formalidad del uniforme.” (Rice, 2017, p. 12). En este sentido, Guillaumin (2005, p. 20) señala que “la apropiación de las mujeres está explícita en el hábito semántico bastante trivial de mencionar a los actores sociales mujeres prioritariamente por su sexo”, puesto que pretende manifestar una distancia respecto a los hombres y lo que los caracteriza, construyendo así un imaginario de lo que significa ser mujer.

Además, la inexistencia de una claridad en la concepción de género que se pretende trabajar en los documentos ministeriales y curriculares, va delineando un conjunto de prácticas dentro del espacio escolar que transmiten esta falta de interés por los asuntos del género que, finalmente se reconoce en la experiencia curricular de los y las estudiantes en su paso por la escuela. De esta forma, se da cabida al mantenimiento de los discursos sobre el género que estructuran a la sociedad occidental, los cuales permiten que se sigan reproduciendo las desigualdades.

En segundo lugar, el género también es visto como una categoría que sirve para visibilizar la desigualdad de oportunidades que existe hacia las mujeres en espacios masculinizados. Por tal razón, es que las políticas apuntan a promover la participación de aquéllas en estos espacios; pero, con ello también, validan que los espacios dominados por hombres tienen mayor importancia. Las mujeres deben incorporarse a éstos para obtener el mismo reconocimiento que tienen los hombres, pero no existe una política que busque promover la integración de hombres en espacios feminizados, pues estos carecen de valor económico para la sociedad. De manera que, se confirma lo que señala el feminismo materialista francés acerca de las relaciones de sexaje que adquieren un valor económico que es validado y apropiado por los hombres (Guillaumin, 2005). En este sentido, aquellas profesiones o espacios que están vinculados con labores pensadas como propias de las mujeres tienen menor valor económico y, por ende, no debieran tener la relevancia ni el interés de la sociedad en su promoción de igualdad.

Finalmente, un tercer aspecto que debiera ser tenido en cuenta tiene relación con la manera en la cual el establecimiento, al continuar con los lineamientos ministeriales, mantiene aquella realidad, la cual es reforzada con la declaración de principios establecida en su PEI<sup>40</sup>. En éste no se pone en duda la existencia de las diferencias entre las personas a partir de su género, adquiriendo su forma en el RICE<sup>41</sup>. Este documento va construyendo y validando las diferencias de género que los y las estudiantes viven día a día en su etapa escolar.

### **b. Nociones y vivencias del género**

Al considerar las nociones de género que manifestaron los y las entrevistadas, notamos que existe una relación entre la noción de género de los y las estudiantes y los documentos curriculares e institucionales, en lo que guarda relación con la idea del binarismo. Al existir una imprecisión acerca de cómo será abordado el género en el espacio escolar por parte del Ministerio de Educación, el establecimiento ha replicado esta noción por lo cual los y las estudiantes han generado una imagen propia del concepto a partir de lo que ven y viven en la escuela.

A su vez, los y las estudiantes construyen su noción del género a partir de la influencia de la sociedad a través de otros espacios externos a la escuela, pues, como señalam Bourdieu y Passeron (2014), la escuela es una institución de reproducción no sólo social, en cuanto a los individuos que forma, sino que también en cuanto al conocimiento que se reproduce en ella, pues como lo señalaron, la sociedad, el mundo externo a ellos construye categorías de género para que quien no opte por uno de los dos, tenga otra opción. También un estudiante señala:

Entonces yo creo que algo más como de cultura y de sociedad que hace que a la mujer le interese más la literatura y cosas... así en cambio al hombre siempre se la muestra como alguien más cuadrado cosas como más exacto con una solución siempre, pero igual depende obviamente ahí siempre hay casos diferentes que tal vez algún hombre va mejor en matemáticas o

<sup>40</sup> Proyecto Educativo Institucional.

<sup>41</sup> Reglamento Interno de Convivencia Escolar.

en un lenguaje en mi caso (Estudiante masculino de Electrónica, información oral).

La idea de que una persona sólo puede tener o no un género implica que sólo puede expresar las características que de esa elección se piensa que son propias. Por ende, comienzan a construirse diferencias en la manera de vivenciar el género que se expresan en el comportamiento y relaciones que se experimentan al interior del colegio.

Yo igual, siento que las mujeres les va mucho mejor en lenguaje por el tema de que siempre le han dicho que tienen que modular aprender a expresarse ser señorita, entonces siempre han tenido como ese apego al lenguaje, para poder cumplir los estándares que se dan en la sociedad y en matemáticas los hombres son como mucho más bruto, entonces como no le tienen interés a lenguaje, prefieren mucho más matemática, igual siempre depende de cada persona, pero la mayor parte del tiempo es así (Estudiante femenina de Gastronomía, información oral).

De igual manera, se comparte la sensación que el colegio como institución no tiene una política para realizar diferencias de trato o discriminación por género. No obstante, sí reconocen que existen espacios donde se hacen diferencias por el género:

Estábamos viendo con una amiga si había fútbol, si nos podemos escribir y decían que era de hombre y había como el rumor de que iban a hacer un Fútbol de mujeres y al final nunca lo hicieron, pero igual esta handbol que ahí sí son mujeres, entonces igual es como más complicado en ese tema de igualdad entre comillas porque por ejemplo igual, eh? El centro de alumno el año pasado dijo que iba a poner en el baño como toallas higiénicas en caso de cualquier cosa y nunca lo hicieron igual, eh? Son cosas que se necesitan son cosas de urgencias o que en el baño de mujeres a veces no hay confort y tenemos que ir al baño de hombres a buscar confort o no y cosas así chiquititas (Estudiante femenina de Enfermería, información oral).

Esta situación descrita, viene a confirmar la idea de que los y las estudiantes se relacionan mediante un cuerpo al cual se le asigna una interpretación genérica, de manera que, aunque el establecimiento no tenga pautas diferenciadas en el trato, sí lo hace respecto del cuerpo, ratificando que aún se mantienen diferenciaciones explícitas en relación con éste (Subirats *et al.*, 1988).

### c. Factores para elegir una especialidad

Una vez que los y las estudiantes de II° medio han decidido continuar sus estudios en un colegio técnico profesional, deben tomar una segunda decisión importante, la cual corresponde a optar por una de las especialidades impartidas por el establecimiento.

La influencia familiar se presenta en los relatos de los y las estudiantes de la siguiente manera: en primer lugar, fue el que tuvo la mayor cantidad de respuestas, siendo mayoritariamente las opciones de enfermería y gastronomía. La mayoría comparte la experiencia de tener algún familiar que optó por esa especialidad o por haber tenido una actividad cotidiana o experiencia con algún familiar con el cual tenían un aprecio o cariño que los acercó a la especialidad.

Desde chica yo dije que quería enfermería. Desde chica yo dije porque mi abuela es ciega. Yo siempre la vi y decía: No, es que yo quiero estudiar enfermería porque le quiero curar la vista. Porque ella siempre me decía yo quiero ver esto y esto. Siempre quise eso” (Estudiante femenina de Enfermería, información oral).

El hecho de haber tenido una experiencia previa que los acercara a las destrezas propias de la especialidad, especialmente si esa experiencia guarda relación con alguna persona que tiene un lazo familiar y emocional, fue uno de los principales aspectos que inclinaron sus preferencia por determinada especialidad.

Por otro lado, el imaginario que han construido los y las estudiantes sobre el rol que cumple la especialidad elegida en la sociedad, también fueron consideradas al momento de tomar una decisión.

En primer lugar, una de las características que más resaltaron los y las estudiantes fue que la especialidad elegida se vincula con las personas, promueve el servicio y la ayuda hacia los otros, siendo especialmente quienes optaron por la especialidad de enfermería quienes más la destacaron:

Me gustó ayudar a las personas que tienen como heridas y curarles, como de ahí viene naciendo, como que me gusta ayudar a la gente como cuando está con problemas (Estudiante masculino de Enfermería, información oral).

Por otro lado, quienes eligieron la opción de electrónica y quienes la descartaron mencionaron que fomenta la creatividad, aunque consideran que es una especialidad que resulta fácil de abordar, que no requiere muchos conocimientos, a diferencia de enfermería que implica una mayor dedicación, ser más estudiosos y ordenados.

En tanto que, la imagen que se tiene de quienes estudian gastronomía es la de estudiantes revoltosos o conflictivos, de manera que quienes optaron por enfermería y electrónica tienden a ver sus especialidades como más serias, más ordenadas o con una mejor relación entre quienes la estudian.

Finalmente, otra respuesta en la que coincidieron los participantes, independientemente de su especialidad, fue la experiencia previa que el colegio les entregó sobre la especialidad. En el caso de quienes eligieron electrónica, todos comparten el hecho de haber participado en el taller de robótica dictado en el colegio o haber asistido a la feria de especialidades.

aparte por este año entré a robótica. Siento que se encendió eso más en mí y que me llamó mucho la atención y todo lo que tiene que ver con la electrónica, lo de crear, no sé, proyectos, fabricar, porque aparte siento que aumenta mi creatividad y me da algo que me llame, que me... a diferencia de no sé la enfermería o la gastronomía y algo que me siento incentivado a seguir aprendiendo más (Estudiante masculino de Electrónica, información oral).

La elección de las especialidades está referida a dos puntos fundamentales: la familia y visibilidad de la especialidad en la escuela y en la socie-

dad. Respecto al primer punto, autores como Catalán (2016) y Sevilla *et. al.* (2019), señalan, a partir de estudios realizados en nuestro país, que la forma en la cual los y las estudiantes han sido socializados en los espacios familiares tendrá influencia en la elección de la especialidad, especialmente, si nos referimos a la socialización del género. No obstante, ambos hacen referencias en cuanto a las expectativas que tienen los familiares sobre sus hijos e hijas en la educación, pero en este caso particular ninguno de los entrevistados manifestó haber sido presionado o encaminado a estudiar determinada especialidad. El haber crecido dentro de un entorno vinculado a los contenidos, habilidades o competencias propias de la especialidad fue lo que incentivó en cada uno de ellos a optar por ella.

Buquet (2021) concluyó también en un estudio realizado en México que la socialización temprana en la preferencia vocacional es un factor importante. Entonces, la visibilidad de las especialidades, ya sea en la escuela, la familia o en la sociedad, orienta las decisiones que toman los y las estudiantes de un establecimiento técnico profesional.

Esta socialización de la preferencia vocacional genera en los y las estudiantes la construcción de un conjunto de creencias acerca de las especialidades dictadas por su establecimiento. Fernández (2020) y Sevilla *et al.* (2019) concluyen que el reconocimiento y valor que es otorgado a la especialidad tienen un rol en la elección de las especialidades. Aunque los estudios se vinculan principalmente con las decisiones de las mujeres en la elección de una especialidad; en este caso, podría extrapolarse también a la situación señalada por los hombres participantes de este estudio, de manera que podría ponerse en duda si se trata de una cuestión de género el reconocimiento y valor de la especialidad, aunque son necesarios más estudios para demostrarlo.

#### **d. Relación entre factores para elegir una especialidad y el género.**

##### **• Influencia familiar**

En el caso de los hombres que optaron por la especialidad de enfermería, existen dos aspectos que se repitieron entre las respuestas: tener algún familiar cercano que estudió la especialidad y, en todos los hombres, sin excepción, incluyendo a quienes optaron por gastronomía, se comparte el deber de ayudar en las labores domésticas, pues cumplen el rol de hermanos mayores dentro de su casa o son el único hijo que aún queda viviendo con sus padres.

Cuidar a mis hermanos chicos. Hago almuerzo cuando mi mamá está ocupada o hago el aseo, pero siempre le ayudó a mi mamá. Como en cuidar a mi abuelo que está postrado, cuidar a mis hermanos chicos...pero siempre ayudo a mi mamá en esas cosas de casa (Estudiante masculino de Gastronomía, información oral).

De manera que aquellos estudiantes que ejercen un rol que se considera femenino como el cuidado del hogar y cuidado de los otros, han optado por aquellas especialidades que se consideran feminizadas.

En tanto que, en el caso de las mujeres no hay nadie que haya elegido la especialidad porque un familiar la estudió, más bien tiene relación con experiencias con familiares. Entre aquellas que decidieron la especialidad de enfermería, algunas señalaron un episodio en el cual debieron hacerse cargo de los cuidados de algún familiar. Así como también todas, sin excepción, señalaron que en sus hogares deben realizar labores de cuidado hacia sus hermanos y hermanas menores y tareas propias del hogar, coincidiendo en que todas tienen una realidad familiar donde viven sólo con mujeres o son las únicas mujeres dentro de todos sus hermanos y, por tal razón, sus padres les asignan una mayor cantidad de tareas domésticas en relación con lo que realizan sus hermanos.

Por otro lado, en el caso de las mujeres que eligieron la especialidad de electrónica, si bien comparten en alguna medida el realizar algunas tareas domésticas, una de ellas señala que

Se supone que mi abuela es muy chapá a la antigua en ese tema de que las mujeres en la casa tienen que ayudar y todo por mi tata, los hombres llegan cansados y sí, está bien, es mi deber ayudar y todo, pero ellos igual pueden hacer algo. Todos podemos ayudar o aportar en algo (Estudiante femenina de Electrónica, información oral).

La preferencia de una de las especialidades, de acuerdo a lo manifestado por quienes participaron de la investigación, viene no sólo a reforzar la influencia de las familias en la toma de estas decisiones; sino que también

confirma lo que el feminismo francés ha expresado acerca de la vivencia del género en los hogares. La forma en la cual se ha socializado el género en el espacio familiar, constituye en un referente que traspasa las barreras de lo privado y se inmersa en el espacio escolar donde puede verse reforzado o transformado, a partir de las diversas experiencias que tengan quienes transitan por el sistema educacional. Buquet *et al.* (2021, p. 4) corroboran en su estudio realizado a estudiantes de carreras técnicas e ingenierías en México que “la elección vocacional se vincula con formas en que se representan socialmente las relaciones de género, y donde intervienen esquemas de percepción apreciación y acción que orientan la lógica de las realidades culturales como sentido práctico”; por tal razón, no resultaría extraño que aquellos estudiantes hombres que han experimentado en sus hogares la realización de actividades domésticas consideradas propias de la mujer, vean con normalidad la incorporación de varones espacios feminizados. También Sepúlveda (2017) indica que los roles asumidos en el hogar refuerzan la elección de una especialidad. Por tanto, aquellos hombres y mujeres que expresaron experiencias de cuidados hacia un otro, manifiestan una menor relación a los mandatos de géneros impuestos por la sociedad.

- **Rol de la escuela**

La experiencia que los y las estudiantes tienen en el establecimiento también va marcando las decisiones que toman acerca de la especialidad a elegir. Es así como las mujeres que optaron por la especialidad de enfermería, compartían la experiencia negativa en relación con sus pares hombres:

Igual hay algunas cosas como que la mujer es como observada como objeto de como de casa algo así, por los hombres, que son como no sé, siento que son como unos monos... Nos ven como esta esta rica, esta no...tenemos que andar mostrando las piernas (por el uniforme) y los hombres igual miran. Por lo menos yo no me siento cómoda usando falda (Estudiante femenina de Enfermería, información oral).

El hecho de que las estudiantes deban utilizar un uniforme que resalte su género ante el resto de la comunidad teniendo influencia en las relaciones que se establecen entre sus pares, se constituye en un elemento a considerar al momento de elegir una especialidad. La experiencia de ser observadas por el

género opuesto genera la imposibilidad de optar por una especialidad donde tendrá que compartir cotidianamente, durante dos años, con aquellos que señala, le generaban incomodidad.

Por otro lado, los hombres que optaron por enfermería, manifiestan que es normal la presencia de hombres en la especialidad, aunque señalan que tuvieron que hacer frente a comentarios de parte de sus compañeros hombres por haber optado por ella.

Finalmente, entre los participantes de las entrevistas individuales que optaron por electrónica difieren acerca de sus experiencias como hombres y mujeres en el establecimiento, pues para ellas hay un trato desigual que fue más patente durante la enseñanza básica:

antes me molestaban con el tema de los pantalones en el, en el colegio, acá no podía ocupar pantalones, era la falda, no sé por qué [...] en el colegio sí se... como que se destaca mucho el hecho de que las señoritas hacen esto y los hombres hacen esto (Estudiante femenina de Electrónica, información oral).

La manera en la cual viven el género en el espacio escolar tiene relación con la elección de la especialidad, pues en la medida que se encuentren con mayores obstáculos, respecto a determinados estereotipos de género, va mermando sus intenciones de continuar en especialidades masculinizadas (Buquet *et al.* 2021). Las relaciones que se dan especialmente con sus pares es lo que tiene mayor incidencia en la decisión que tomarán las mujeres, especialmente respecto de la especialidad que escogen. Fueron ellas las que manifestaron mayor cantidad de episodios de desigualdad o exposición a comentarios descalificativos a raíz de su género por parte de sus compañeros pues, aunque señalan un buen trato por parte del establecimiento, es la convivencia entre pares lo que marca sus experiencias (D'Andrea, 2019; Sevilla, 2019).

- **Influencia de la sociedad**

Todos los entrevistados, independientemente de su género y especialidad elegida, comparten que para las mujeres el mundo del trabajo ejerciendo la especialidad de electrónica será difícil, producto del machismo que existe en el mundo externo a la escuela.

Yo siento que lo que yo escogí igual va a ser difícil porque electrónica como que le ven para hombres, entonces el país es machista. Entonces van a decir que, que soy mujer que o lo que me pueden mandar a trabajar, va a ser como de secretaria en el tema de electrónica (Estudiante femenina de Electrónica, información oral).

La forma en la cual visualizan el mundo externo a la escuela, específicamente el mundo laboral, también es un factor que tiene mayor relevancia en la decisión que toman las mujeres en torno a una determinada especialidad. En este sentido, Sepúlveda *et al.* (2019, p. 10) concluyen que “la experiencia educativa de las prácticas profesionales puede cumplir un rol relevante para activar recursos personales y ampliar redes sociales, incidiendo así en la ratificación, cambio o bloqueo de los proyectos de futuro”. Aunque los y las estudiantes aún no experimentan el estudio de la especialidad, si han construido un imaginario acerca de la manera en cual se insertarán al mundo externo desde la práctica profesional; por lo cual, las mujeres y hombres reconocen la dificultad del género femenino en la realización de las prácticas de electrónica, constituyéndose en un elemento a considerar para no elegirla como opción.

El futuro mundo laboral se convierte, por lo tanto, en un factor para elegir o descartar una determinada especialidad (Núñez, 2012; D’Andrea, 2019; Sepúlveda, 2017; Sevilla, 2019), especialmente en el caso de las mujeres. Las estudiantes disminuyen sus opciones de especialidades a partir de la autoselección que realizan pensando en el mercado laboral y las dinámicas de la sociedad. Al parecer, la escuela es vista como un espacio seguro, igualitario y respetuoso de las formas de género, pero el mundo externo a ella es hostil.

### **Conclusiones**

El análisis de los resultados nos permite establecer las siguientes conclusiones de acuerdo a los objetivos que nos hemos planteado para esta investigación:

En primer lugar, en relación con las nociones de género de los documentos analizados (ministeriales e institucionales), la falta de definición de lo que es el género se traduce en una noción de género limitada que manejan los y las estudiantes, que tienden a relacionarlo con la orientación sexual o con una decisión rígida.

En segundo lugar, respecto a las decisiones por una especialidad en particular, para hombres y mujeres tiene mayor relevancia la influencia familiar. Sin embargo, para las mujeres se relaciona mayormente con las experiencias ejerciendo las competencias de la especialidad con algún ser querido; en tanto que, para los hombres que ingresaron a enfermería, es decir, un espacio feminizado, el hecho de tener algún familiar, hombre o mujer, que la haya estudiado cobró mayor relevancia.

En tercer lugar, las maneras en la cuales los y las estudiantes viven los roles de género en el espacio familiar también va dificultando o facilitando su acceso a espacios dominados por un género en particular. Aquellos hombres que ejercen roles asociados a mujeres en el espacio del hogar, tienen menor resistencia a elegir especialidades predominantemente femeninas. En tanto que, las mujeres tienden a replicar los roles asumidos en el hogar en la elección de la especialidad.

Sin embargo, cuando la escuela les brinda el espacio de conocer especialidades que están dominadas por hombres, especialmente en la enseñanza básica, tienen mayor tendencia a elegirla como opción. Por otro lado, las mujeres que descartan estas especialidades basan su decisión en torno a cómo son las relaciones entre los géneros de los y las estudiantes en el espacio escolar. Si esta relación tiende a ser negativa o subordinada a los comentarios y acciones de los hombres, menor es la probabilidad de que las mujeres tengan el interés por ingresar a una especialidad masculinizada.

La manera en cómo perciben el mundo externo a la escuela también cobra importancia en la elección de una especialidad, en especial en el caso de las mujeres, pues tienden a descartar aquellas especialidades masculinizadas, pensando en que el mercado laboral las excluirá o relegará a labores que se piensan propias de su género. Aquellas mujeres que, sabiendo esta situación, aún eligen aquellas especialidades como opción lo hacen porque no continuarán en la educación superior una carrera similar.

Esta investigación se basa en el caso de una escuela en particular, que no necesariamente representa lo que ocurre a nivel nacional, aunque algunos resultados han sido ratificados por estudios anteriores, es necesario continuar analizando la realidad de los establecimientos técnico profesionales. Se insiste en la necesidad de ampliar la mirada de las investigaciones focalizadas en este tipo de establecimiento, especialmente, en lo que sucede en la enseñanza básica de aquellos colegios técnico profesionales que lo tienen; así como también promover los estudios longitudinales o de trayectorias educativas entre

básica y elección de especialidad, para tener un panorama más completo de esta realidad educacional.

## Referencias

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. M. Bernejo, Trans., 3a ed.). Distribuciones Fontamara.

Buquet Corleto, A. G., & Moreno Esparza, H. M. (2021). Género, ingeniería y educación técnica profesional. *Education Policy Analysis Archives*, 29(113). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5170>

Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz García, Trad.). Paidós.

Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la enseñanza media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la Educación*, 45, 288. <https://doi.org/10.31619/caledu.n45.27>

D'Andrea, A. M., Buontempo, M. P., & Pozzer, J. A. (2019). Las voces de los jóvenes de una escuela secundaria técnica tradicionalmente masculina acerca de la educación y el trabajo. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-005)

Fernández Darraz, M. C., Sanhueza Díaz, L., & Mora-Guerrero, G. (2020). Mujeres en educación media técnico profesional: Factores que influyen en sus trayectorias educativas y laborales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1–19. <https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.6>

Gazmuri Stein, R., Toledo-Jofré, M. I., Villalón-Gálvez, G., & Moraleda-Albornoz, E. (2024). La vivencia de la ciudadanía en un sistema escolar segregado: Experiencias curriculares en ciudadanía de jóvenes que estudiaron en colegios chilenos de distintas dependencias y modalidades. *Education Policy Analysis Archives*, 32(25). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8118>

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7–37.

Grundy, S. (1996). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.

Guillaumin, C. (2005). Práctica del poder e idea de naturaleza. In O. Curiel & J. Falquet (Eds.), *El patriarcado al desnudo: Tres feministas materialistas* (pp. 19–56). Brecha Lésbica.

Johnson-Mardones, D. F. (2015). Understanding curriculum as phenomenon, field, and design: A multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education Journal*, 2(2). <https://doi.org/10.53308/ide.v2i2.193>

Magendzo, A., Abraham, M., & Lavín, S. (2014). *El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile*. <https://es.scribd.com/document/378136763/Abraham->

Magendzo-Mirtha-Abraham-Sonia-Lavin-2014-EL-CAMPO-CURRICULAR-Y-SU-EX-PRESION-EN-LAS-REFORMAS-CURRICULARES-EN-CHILE

Mathieu, N.-C. (2018). Deriva del género / estabilidad de los sexos. *Revista Andaluza de Antropología*, 14, 165–177. <https://doi.org/10.12795/raa.2018.14.10>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Programa de estudio formación diferenciada técnico-profesional*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/327>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Bases curriculares formación diferenciada técnico profesional: Especialidades y perfil de egreso*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/327>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Manual para estudiantes en práctica profesional*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/327>

Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (con datos 2021)*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/327>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Orientaciones didácticas para la formación diferenciada técnico profesional*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/327>

Padilla Carmona, M. T. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.

Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículo* (E. Mora, Trad.). Narcea.

Rivera-Aguilera, G. (2017). El análisis documental y el estudio de los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), 110–120. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Sepúlveda, L. (2017). *La educación técnico-profesional en América Latina: Retos y oportunidades para la igualdad de género*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41046>

Sepúlveda Valenzuela, L. (2019). Estudiantes mujeres en educación técnica profesional en Chile: Continuidad y ruptura en inclusión educativa. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-013)

Sepúlveda Valenzuela, L., & Valdebenito Infante, M. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la educación técnico profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue-3-fulltext-1661>

Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo: Revista*

de Investigación Educativa Latinoamericana, 56(1), 17–17. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.4>

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.

Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: La transición de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.

Subsecretaría de Educación Superior. (2023). *Brechas de género en educación superior 2022*.

Tabet, P. (2005). Las manos, los instrumentos, las armas. In O. Curiel & J. Falquet (Eds.), *El patriarcado al desnudo: Tres feministas materialistas* (pp. 19–56). Brecha Lésbica.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Van Manen, M., Jordaan, M., & Jordaan, P. (2007). Naming student experiences and experiencing student naming. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience of elementary and secondary school* (pp. 85–98). Springer.

## LITERALMENTE ELAS, UM TERRITÓRIO DE AQUILOMBAMENTO, UM RIO DE MULHERES: AFLUENTES, PARCERIAS E FLUXOS<sup>42</sup>

## LITERALMENTE ELLAS, UN TERRITORIO DE QUILOMBOS, UN RÍO DE MUJERES: AFLUENTES, ALIANZAS Y CORRIENTES<sup>43</sup>

### **Ionara Silva de Oliveira**

PPCULT/Universidade Federal Fluminense (UFF)

Brasil

ORCID: <0009-0009-3106-0923>

E-mail: iooliveira@id.uff.br

### **Rôssi Alves**

PPCULT/Universidade Federal Fluminense (UFF)

Brasil

ORCID: <0009-0004-7465-1620>

E-mail: rossialves14@gmail.com

---

<sup>42</sup> Derivada da dissertação intitulada “VOZES MULHERES: clubes de leitura e grupos de estudos femininos, como territórios de quilombamento e de democratização de saberes – literalmente elas e afluentes” para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades/UFF. Defendida: 28 de dezembro de 2023. Link: <<https://ppcultuff.com/wp-content/uploads/2025/03/16-Ionara-dissertacao.pdf>>.

<sup>43</sup> Derivada de la tesis titulada “VOZES MULHERES: clubes de leitura e grupos de estudos femininos, como territórios de quilombamento e de democratização de saberes – literalmente elas e afluentes” para obtener el grado de Magíster en el Programa de Posgrado en Cultura e Territorialidades/UFF. Sustentada: 28 de diciembre de 2023. Enlace: <<https://ppcultuff.com/wp-content/uploads/2025/03/16-Ionara-dissertacao.pdf>>.

**Resumo**

O artigo aborda o grupo Literalmente Elas, definido como uma coletiva. Principal interlocutor da minha pesquisa de dissertação, que teve como um dos objetivos evidenciar de que modos tais espaços podem ser entendidos como territórios de aquilombamento feminino e partilhas de democratização de saberes. As relações estabelecidas entre o Literalmente Elas, seus afluentes e parcerias, que vão se constituindo a partir de diálogos que reivindicam o protagonismo feminino negro na produção de narrativas, questionam o lugar hegemônico imposto como universal, o que não dá conta de pluralidade de vozes e corpo, que constituem a nossa formação como sociedade e não contempla a luta por equidade, antirracismo e antissexismo. Levar as literaturas de mulheres, em especial negras e indígenas, a outras mulheres e incentivá-las a produzir a partir de suas próprias narrativas – escrevivências – são pilares que sustentam as dinâmicas dos grupos abordados e que corroboram para que esses espaços sejam vistos, sentidos e vividos como territórios nos quais existência, resistência e produção de conhecimento possam ecoar por diversos espaços e áreas de atuação, nos quais as mulheres envolvidas exerçam o seu direito à leitura e à literatura e, através delas, sintam-se fortalecidas em seus corpos, vozes e vivências.

**Palavras-chave:** Literatura de mulheres negras; Protagonismo feminino; Escrevivência; Aquilombamento; Territorialidades.

## Resumen

El artículo se dirige al grupo Literalmente Elas, definido como una colectiva. Interlocutor principal de mi investigación de tesis, que tuvo como uno de sus objetivos mostrarles como tales espacios pueden ser entendidos como territorios de comunidades quilombolas femeninas, de compartición de conocimientos y de democratización. Las relaciones que se establecen entre Literalmente Elas, sus afluentes y alianzas que se forman a partir de diálogos que reivindican el protagonismo femenino negro en la producción de narrativas, que cuestionan el lugar hegemónico impuesto como universal, que no da cuenta de la pluralidad de voces y cuerpos, que constituyen nuestra formación como sociedad y no contempla la lucha por la equidad, el antirracismo y el antisexo. Llevar la literatura de mujeres, especialmente de mujeres negras e indígenas, a otras mujeres y animarlas a producir desde sus propias narrativas – experiencias de escritura – son pilares que sostienen la dinámica de los grupos abordados y que corroboran para que estos espacios sean vistos, sentidos y vividos como territorios en los que la existencia, la resistencia y la producción de conocimientos puedan hacer eco a través de diferentes espacios y ámbitos de actividad, en los que las mujeres involucradas ejercen su derecho a la lectura y a la literatura y, a través de ellas, se sienten fortalecidas en sus cuerpos, voces y experiencias.

**Palabras clave:** Literatura de mujeres negras; Protagonismo femenino; Escrivência; Aquilombamento; Territorialidades.

## Introdução

### Tempo de nos aquilombar

Conceição Evaristo

É tempo de caminhar em fingido silêncio,  
e buscar o momento certo do grito,  
aparentar fechar um olho evitando o cisco  
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos  
para os vazios lero-leros,  
e cuidar dos passos assuntando as vias  
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,  
mas olhar fundo na palma aberta  
a alma de quem lhe oferece o gesto.  
O laçar de mãos não pode ser algema  
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,  
em qualquer lugar que estejamos,  
e que venham os dias futuros, salve 2021,  
a mística quilombola persiste afirmando:  
“a liberdade é uma luta constante”.

Era fim de 2020 e o texto da escritora Conceição Evaristo<sup>44</sup> soou como um chamado, que ecoa entre os que acreditam nas forças da poesia e da coletividade. Assim como “a liberdade é uma luta constante”, sua poética nos convida à reflexão e à conscientização de que “quilombo”, mais do que um espaço histórico e geograficamente específico, ressignificado, pode aludir a diferentes territórios, que num tempo presente, entre a resistência e desejos

<sup>44</sup> Escritora, professora e linguista mineira, com diversos livros publicados e referência na literatura e estudos antirracistas. Membro da Academia Mineira de Letras e vencedora de vários prêmios. É criadora do conceito de *escrivência* e trabalha com o conceito de *aquilombamento*.

de mudanças, operam como válvulas, não de escape, mas de libertação de mentes e corpos, com um viés pedagógico, para além dos espaços institucionais de educação e cultura. São lugares possíveis de partilhamento de ideias, saberes e formas de vida, assim como: terreiros, escolas de samba e, por que não, sem perder de vista as devidas diferenças, os grupos de estudos e clubes de leitura, que tenham como princípios o direito à leitura, à literatura e ao letramento racial? Assim, priorizar a representatividade e o protagonismo negros, como um compromisso social em democratizar saberes e acolher vozes que muito têm a nos ensinar.

Se foi no poema “Vozes Mulheres”, da mesma autora, que encontrei inspiração e motivação, para intitular a minha pesquisa, aqui mais uma vez é a voz de Conceição Evaristo que me convoca a escrever o artigo, que traz uma síntese do que relatei em minha dissertação e também do que vem acontecendo depois dela, ratificando sua relevância e ampliando as possibilidades de divulgá-la. Em “Tempo de nos aquilombar”, são os olhos a metáfora e a estratégia que devem guiar os passos de quem não abre mão de lutar pela liberdade. Uma luta que, para a autora, deve priorizar a coletividade, conforme expressa o texto da Revista Xapuri (2025) na publicação de seu poema:

Com sua voz, Conceição Evaristo traz outras vozes tradicionalmente silenciadas e marginalizadas pela sociedade brasileira e defende o Quilombismo/aquilombamento, conceito metáfora, ideia motriz, como espaço de insurgência, para além da ideia geográfica, como espaço de construção coletiva em que o negro seja autor e tema de sua própria fala. Espaços ligados à ideia original de quilombo, nos quais resistência e sobrevivência, memória e ancestralidade sejam forças vitais.

Falar em estratégias é falar em “brechas”, em “frestas”, na sagacidade de quem, como nos diz o poema, “aparenta fechar um olho evitando o cisco e abrir escancaradamente o outro”. Sabedoria ancestral registrada em provérbios. É a força da oralidade, presente nas escrituras da autora.

O “silêncio fingido”, que prepara e busca pelo momento certo do grito, pode ser aquele em que percebemos a necessidade de nos agruparmos e nos fortalecermos. É dentro dessas perspectivas que procurei fazer um recorte de gênero e estudar o Clube de Leitura Literalmente Elas, como um território de saberes, partilhas e afetos que, assim como um rio, segue o seu fluxo, dando

origem a outros grupos, temporários e com propósitos definidos, carinhosamente denominados “afluentes”, porque nele encontraram inspiração para outros projetos, propostas e encontros, capazes também de agregar mulheres; algumas do Literalmente Elas, inclusive. Grupos não excludentes, mas aliados e alinhados com a democratização do conhecimento e com o fortalecimento de suas integrantes, em quaisquer esferas da vida.

### **Literalmente Elas: um rio e seus afluentes, espaço de afetos e nutrição**

Assim como um rio e seu curso natural, o Literalmente Elas, mais do que um clube, é uma coletiva (como define sua idealizadora, a historiadora, professora da Rede Municipal do Rio e poeta, Daniele Linhares), que nasceu em 2018, em Campo Grande, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, depois de algumas tentativas frustradas. Um grupo que agrega mulheres de diferentes faixas etárias, profissões e regiões do RJ, incluindo alguns outros municípios, como os da Baixada Fluminense, Angra dos Reis e Paraty.

Naquele momento, Daniele Linhares já é uma moradora da região, mais especificamente de Campo Grande, onde começa “oficialmente” a história do clube, com a participação de mais duas amigas. Como frequentadora assídua dos poucos espaços culturais da região, ao divulgar o clube, informalmente, novas integrantes começaram a chegar, através do Clube de Leitura da Zona Oeste, da Casa Bosque (um espaço para eventos culturais, feiras, apresentações) e, também, das redes sociais, em especial o *Facebook*<sup>45</sup>. Já contando com algumas pessoas, houve uma eleição para a escolha do nome, a partir de sugestões apresentadas.

Até então, o grupo contava com uma presença masculina, apenas. Após a sua desistência em permanecer, de modo quase orgânico, prevaleceu a ideia de manter o grupo só com mulheres, que só leriam mulheres. Segundo Daniele Linhares, um caminho natural, que ela associa à espiritualidade e a um movimento ancestral de conexão entre mulheres e águas, numa visão umbandista, religião por ela praticada. Dessa forma, entendo a alusão ao rio como algo mais do que uma metáfora, mas como um território de encontros, conexões e de fluidez e desaguares, como a própria vida.

O desejo de construir o grupo com outras mulheres passou, e passa também, por questões e escolhas políticas, como o desejo de equidade entre

<sup>45</sup> Atualmente, as atividades e publicações estão concentradas na plataforma *Instagram*, no perfil @literalmenteelas.

os gêneros, a inclusão e a valorização de mulheres no mercado editorial, tão marcadamente masculino e branco, não só no Brasil, mas no mundo.

Além da autoria feminina ser uma exclusividade do grupo, há também o predomínio de autoras negras e indígenas, ainda que as obras selecionadas e votadas para a leitura coletiva, anualmente, não sejam compostas apenas por produções brasileiras. No grupo, há oportunidades de acesso a autorias que nem sempre são conhecidas previamente por todas as integrantes, que são quem sugerem os títulos que passam por uma votação. Reforçando que sair do “Perigo de uma história única” (uma referência à autora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) é um dos pilares do grupo.

Algumas das obras escolhidas são compradas diretamente com as escritoras ou a partir de pequenas editoras, que as publicam. Ainda que tal atitude não provoque um grande impacto, consumir livros de mulheres, negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e outras, não deixa de configurar uma crítica construtiva ao mercado editorial, para que invista na diversidade e pluralidade de vozes.

### **Minha inserção no clube**

Conheci o grupo na primeira Festa Literária da Zona Oeste (FLI-CAMP), em Campo Grande, em outubro de 2019. O evento, realizado num fim de semana, teve como principais homenageados os escritores Carolina Maria de Jesus e Lima Barreto. E foi essa homenagem a minha principal motivação, para prestigiar e, inegavelmente, como programações desse tipo eram mais raras em nossa região, senti vontade de participar. Naquela época, o desejo de fazer o mestrado já existia, assim como as questões raciais e de gênero já faziam parte dos meus questionamentos e estudos, também como professora.

Como já possuía uma vivência, por um curto período (em 2015) com um grupo cultural, que organizava saraus em ruas e praças da zona oeste, mais precisamente nos bairros de Realengo e Bangu, a ideia de me juntar a outras mulheres que pensavam não só em leitura coletiva, mas em agitar culturalmente a nossa região, me pareceu bastante atrativa.

Do meu primeiro encontro e entrada no grupo levou um tempo. Só a partir de janeiro de 2020 iniciei a minha participação mais efetiva, comparecendo aos encontros presenciais e participando de outras atividades propostas. Foi um intenso período, porém curto, devido à pandemia e ao respectivo *lockdown*, que nos impingiram uma adaptação ao mundo virtual. Consequen-

temente, houve uma “reinvenção” do grupo, que se tornou não só um espaço para partilha de leituras, mas também de saraus semanais e, mais do que tudo isso, um espaço de acolhimento e de criação de estratégias que pudessem fortalecer umas às outras, como o incentivo ao trabalho e cooperação em campanhas divulgadas no grupo do *WhatsApp*.

Importante ressaltar que durante o auge da pandemia se, por um lado, algumas componentes mais antigas deixaram o grupo, por outro, ele cresceu e, se já era uma característica sua, passou a agregar, cada vez mais, mulheres de diferentes localidades do Rio de Janeiro.

Os saraus, que eram semanais, com o aumento das demandas de trabalho e de estudos, nos tempos “híbridos”, com a retomada parcial das atividades presenciais, passaram a ser mensais (toda primeira sexta-feira) e com momentos para o debate de outros assuntos pertinentes ao grupo, sem uma pauta definida.

Em setembro de 2021, aconteceu de modo híbrido o encontro para a discussão sobre o livro. A parte presencial ocorreu ao ar livre, na Casa Bosque (Campo Grande). De modo semelhante, o último encontro do ano, em dezembro. Respeitando a votação, em um outro local mais “central”, para beneficiar as integrantes que são de outras regiões. Nos anos seguintes, com o fim da pandemia, os encontros *on-line* tornaram-se esporádicos e específicos para a organização de nossas atividades.

### **Atividades realizadas com parcerias e metas**

Outra peculiaridade trazida, durante o período da pandemia, foi a realização de atividades com parcerias. Em alguns momentos, o clube como convidado; em outros, como anfitrião. Partilhas que enriqueceram e diversificaram as possibilidades de atuação do coletivo e apontaram para caminhos futuros.

Oficinas com convidadas e convidados; presença de autoras e autores, nos saraus e no debate sobre os livros; parceria na organização da FLICAMP, 2020; atividades inscritas nos 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo, em 2021 e 2022; roda de conversa em parceria com o grupo Leia Latinoamérica e oficinas sobre Escrita Criativa, com a jornalista, professora e pesquisadora, Elô Baêta; HQ's em sala de aula (em uma perspectiva afrocentrada), com integrantes do Observatório Carioca de Quadrinhos, Expressão Corporal, com a terapeuta e integrante do grupo, Maristela Trindade e encontros com as autoras Fernanda Vieira (descendente de indígena), que disponibilizou os tex-

tos de sua obra *Crônicas Ordinárias*, e Marla de Queiroz, de quem compramos diretamente seu livro (*Flores de Dentro*); *live* com a poeta Ornela Rodrigues e, nos encontros sobre o livros *Quarto de despejo* e *Casa de alvenaria*, a presença do jornalista Tom Farias, um dos biógrafos de Carolina Maria de Jesus. Essas foram algumas das atividades de 2020, 2021 e 1º trimestre de 2022.

**Figura 1:** Encontro junino, em Pedra de Guaratiba, 2024



**Fonte:** Acervo do grupo, 2024.

Além de atividades pertinentes ao grupo, algumas integrantes participam de outras atividades relacionadas à leitura, à literatura, às artes, em geral. Ainda que não envolvido diretamente, o coletivo divulga, fortalece e se faz presente, sempre que possível.

**Figura 2:** 8 de março, de 2025, lançamento do livro de Joana D'Arc, poeta e integrante do Literalmente Elas, na Casa Bosque, em Campo Grande



**Fonte:** Acervo do grupo, 2025.

Com seus saraus internos e externos, a partir de convites e parcerias; encontros bimestrais, com o lançamento da primeira coletânea autoral<sup>46</sup> e seus respectivos frutos, o Literalmente Elas segue espalhando, em versos e prosa, a poesia que é a sua existência, as vozes de suas integrantes, que contribuíram com as suas escritas e sua forma de ver e estar num mundo, em permanente construção.

O mundo é percebido e vivido poeticamente pela dimensão dos sentidos, é um mundo em constante transformação, em movimento de construção, em latência do imaginário para a expressão do real, em transcendência e revelação do Ser e do corpo, enfim, do humano na sua forma de estar no mundo (Ferreira, 2010).

<sup>46</sup> Coletânea (poemas, contos e crônicas) com textos autorais das integrantes do grupo. Publicada em agosto de 2022, pela Editora Conexão 7.

**Figura 3:** Registro do lançamento da Coletânea *Literalmente Elas*, agosto de 2022



Fonte: Acervo do Coletivo, 2022.

### **Tempo de aquilombar: os clubes de leitura e os grupos de estudos como territórios femininos de aquilombamento**

A partir da perspectiva de Conceição Evaristo, que “bebeu” nas fontes de Abdias do Nascimento e de Beatriz Nascimento, que ressignifica temporal, geográfica e simbolicamente a ideia de quilombo, e também a partir das aulas do mestrado, percebi a possibilidade de ampliar o que havia pensado inicialmente para a minha pesquisa.

Objetivava observar as peculiaridades do *Literalmente Elas*, entendê-lo como um espaço de criatividade, fertilidade e motivação, para que novos grupos fossem constituídos, indo ao encontro de outras demandas e desejos, surgidos organicamente. Assim, ler histórias de outras mulheres, com as quais nos identificamos, nos sentimos representadas, e também com a oportunidade de narrar nossas próprias histórias, foram alguns dos aspectos positivos que ressaltar na pesquisa.

Pensando em território, para além do sentido geográfico, meu trabalho se debruçou sobre três grupos, dos quais fui também integrante: o Clube de

leitura Ocaia e os grupos de estudos Aprendendo a Transgredir e Estudos Coletivos (Corpos/Corpus Femininos).

### **A - Ocaia: clube de leitura que lê autoras negras, indígenas e LGBTQI+ e somente brasileiras**

O Ocaia<sup>47</sup> (mulher, na língua bantu) foi idealizado pelas professoras Magda Carvalho e Vanessa Muniz. No dia 19 de fevereiro de 2022, num encontro presencial, tive a oportunidade de entrevistá-las e conhecer parte da história do grupo.

O grupo, que ainda não tinha esse nome, surgiu de uma tentativa da pedagoga e professora Vanessa, em 2018, em organizá-lo com colegas da pós-graduação em História da África, no Colégio Pedro II. Segundo ela, uma tentativa “frustrada”, talvez pela falta de experiência e de sintonia entre o grupo, o que fez com que, após a leitura de dois livros, ele se extinguisse.

Sua parceira de curso e amiga, Magda Carvalho, ciente do desejo e da frustração, ao ver uma postagem numa rede social da Camilla e seus livros (*blog* pessoal) sobre um desafio de leitura de escritores negros, “marcou” a amiga. Assim, reacendeu o desejo de retomada, com novos moldes, e recriação do clube.

A ideia, então, foi montar um clube na zona norte (do Rio) e ler apenas autoras brasileiras negras, corroborando com a ideia da Camilla Dias, em seu desafio. Com a mobilização nas redes sociais, o grupo se firmou com propostas definidas em relação às categorias a serem lidas e sugestões de autoras. Assim como o novo nome foi escolhido em votação, os títulos, também. Toda mobilização se deu através do grupo criado no *Wathsapp*, em janeiro de 2020. Com o início da pandemia, do *lockdown* e com a vida, na rua, inicialmente “suspensa”, principalmente para nós, professoras e estudantes, foi no mundo virtual que o grupo cresceu e acolheu mulheres de várias partes do Rio de Janeiro e, até mesmo, de outros estados.

Num primeiro momento, os encontros foram mensais, mas não conseguindo dar conta, devido à retomada das atividades remotas. Segundo as idealizadoras, “ficou difícil dar conta de tudo e os encontros passaram a ser bimestrais; o que facilitou o ritmo de leitura e a compra dos livros”. Algumas

<sup>47</sup> Substantivo feminino: mulher, garota, fêmea. Esposa, companheira, segundo Nei Lopes, no *Novo dicionário banto do Brasil*, contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo *Dicionário Houaiss*. Pallas Editora, 2003.

compras, inclusive, feitas de modo coletivo e diretamente com suas autoras e/ou editoras.

Até a data da minha pesquisa, o grupo havia lido dez autoras, distribuídas nas categorias: poesia, contos, literatura infantil, romance, teórico e história em quadrinhos; e duas delas participaram dos encontros, abrilhantando o debate. As idealizadoras, Magda Carvalho e Vanessa Muniz, planejam a escrita de um projeto, a fim de registrar a memória do grupo, agora como mestrandas, colocando-se no lugar de pesquisadoras e intelectuais, onde às vezes é tão difícil nos enxergar, mas que, com o coletivo, somos impulsionadas a fazê-lo.

### **B – Grupo Aprendendo a Transgredir**

O grupo nasceu a partir do desejo da professora Vanessa Muniz em partilhar sua leitura, inicialmente individual, do livro *O Feminismo é para todo mundo* (2018), com outras mulheres. Segundo ela: “Eu me senti provocada a ler esse livro, em coletivo”.

A partir dessa “provocação”, já em tempos de pandemia, ela fez uma postagem no *Facebook*, convidando outras mulheres a fazerem parte do que viria a ser um grupo de leitura e estudos partilhados sobre a obra da intelectual afro-americana bell hooks que, nas palavras dela “é uma escritora muito plural, multidisciplinar e que trata de temas como cultura, feminismo negro, educação, política, etc.”

As participantes, carinhosa e politicamente chamadas de “transgressoras” foram chegando e, à semelhança de outros grupos, foi criado um espaço virtual para a troca de informações e os encontros, a princípio, quinzenais, com a leitura e mediação de um capítulo. Com a sobrecarga da vida remota, a periodicidade dos encontros passou a ser mensal. Como o intuito foi de que eles fossem horizontais e o mais democráticos possíveis, sua dinâmica era a de que, a cada mês, umas integrantes apresentassem o capítulo e que todas tivessem a liberdade de se colocarem ou não, de acordo com o próprio desejo. Assim como o falar foi estimulado, naturalmente, não havia pressão para que acontecesse. Ainda que com muitas afinidades, cada participante era única e tinha a sua postura respeitada.

Mais do que concordar com tudo o que se dizia, era importante saber escutar e refletir sobre as diferenças, respeitá-las e acolhê-las, assim como bell hooks defende a importância do conflito, porque é a partir dele que nascem

oportunidades e ideias sobre as quais não se haviam pensado, eram propósitos do grupo.

A primeira leitura foi *O Feminismo é para todo mundo* (2018) e, em seguida, *Ensinando a Transgredir* (2017), cujo título “adaptado”, deu origem ao nome do grupo, formado majoritariamente por professoras que se entendem como aprendizes. Uma proposta bem “freireana”. Aliás, o mestre Paulo Freire tem um capítulo em sua homenagem, no livro, já que bell hooks, de forma afetuosa e não menos crítica, reconhece a importância e influência do intelectual brasileiro.

Fã do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, bell hooks escreve como um ato político acreditando que a educação, o aprendizado de um pensamento crítico, o acesso de todos ao pensamento feminista e o amor podem não apenas nos ajudar a inventar nossas histórias e existências, como também nos curar (Miranda, 2021).

Para Rosane Borges (Miranda, 2021), jornalista, pesquisadora, colaboradora da Colabor, da ECA-USP, e uma especialista na autora, o pensamento de bell hooks é necessário para se pensar novas práticas políticas no presente e no futuro, “porque é um pensamento atemporal e que responde às demandas, às complexidades do passado, mas também do presente e do futuro. O pensamento de bell hooks é complexo, pluriversal, se insere numa dimensão anticapitalista, antipatriarcal, antissexista, pensa formas de sociedade emancipada, ou seja, ela traz tudo o que hoje a gente vê reeditado num mundo em termos de destituição, exclusão e desigualdade. O pensamento dela é fundamental porque, como todo pensamento clássico, sempre oferece ferramentas para a gente pensar e transformar o nosso tempo.

Cada vez mais nutridas e instigadas pelo pensamento de bell hooks que, desde o primeiro livro nos aponta a necessidade de um feminismo que inclua mulheres negras e as complexidades que envolvem, nos percebermos como intelectuais não só pela presença no meio acadêmico, já então em andamento a leitura do terceiro livro, *Tudo sobre o amor e outras perspectivas* (2021).

Com o avanço do tempo e de leituras de outras autoras, fomos atravessadas por questionamentos sobre raça, gênero e classe, que nos levaram a refletir para além dos livros, e contextualizar o tempo todo com a nossa rea-

lidade, sobre uma sociedade que ainda valoriza uma produção branca e seus moldes, e o quanto isso, muitas vezes, nos faz depreciar o que fazemos em nossos cotidianos, a olhar e valorizar nossas produções, acadêmicas ou não, assim como as nossas próprias existências e ocupações em espaços que nos foram historicamente negados, são atitudes urgentes, e estar em coletivo nos impulsiona a mudanças que desejamos ser e fazer.

As mudanças chegam e, ainda que individuais, reverberam não só no grupo, mas em outros espaços nos quais atuamos, pessoal e profissionalmente. Embora não seja o foco principal que, reiterando, agrega mulheres com diferentes formações, algumas de suas integrantes se sentem motivadas à inserção e ao retorno ao meio acadêmico; o que é celebrado, coletivamente.

De 2021 até o momento, só para exemplificar, cinco “transgressoras” cursaram ou estão cursando o mestrado. No meu caso específico, que estava afastada da universidade desde 2015, pertencer ao grupo e ter acesso à obra de bell hooks, uma das referências em minha pesquisa, foram cruciais para esse movimento. A autora, que considera a intelectualidade de mulheres negras para além da academia, é fonte de inesgotável de inspiração e de conhecimento.

### **C- Estudos coletivos e grupos femininos, *corpus* literários. Diálogos e conexões**

No início de 2022, em uma conversa com Denise Ribeiro e Daniele Tudes, as histórias dos grupos de estudo e de extensão foram relatadas. Segundo as integrantes do Literalmente Elas, duas leituras, em tempos distintos, aguçaram-lhes o desejo de um estudo mais aprofundado sobre questões relacionadas à estética, à representatividade e à beleza: *Frankenstein* (Mary Shelley, 1818) e *Terra das Mulheres* (Charlotte Perkins Gilman, 1979). Com a indicação de um terceiro livro, dessa vez teórico, *O Mito da Beleza* (Naomi Wolf, 1991), houve uma necessidade de escolher um outro formato de leitura coletiva e de encontros que pudessem dar conta de um estudo mais aprofundado. Um desejo partilhado por algumas das integrantes do clube.

A partir dessa reflexão, aconteceu o convite para montar um grupo de estudos de livros não literários, apresentando como esquema de leitura encontros quinzenais e com divisões dos capítulos das obras selecionadas. Com o passar do tempo e das leituras de outras obras, o grupo ampliou sua atuação como um projeto de extensão, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Quando começou o período de inscrição para atividades de extensão pela UERJ, Tudes Silva, que é professora do Colégio de Aplicação da mesma universidade, escreveu um projeto a partir do grupo já existente, dialogando com a sua pesquisa de doutorado<sup>48</sup>, embora, segundo ela, não conseguisse ver como o grupo poderia virar algo na extensão, nem de o quanto ele seria importante. O projeto foi inscrito, enviado, ainda que com a insegurança da possibilidade de uma reprovação.

O projeto não só foi aprovado, mas com o conceito excelente. Com diálogos, metodologia e rotina próprias, a palavra circula por todo mundo. Todas se colocam e ninguém sai do encontro sem falar. Essa ideia foi levada para a extensão, com atravessamentos sobre o corpo feminino e suas demandas, o que aconteceu até 2024.

A participação no Literalmente Elas (até os dias de hoje) e, temporariamente, nos três grupos citados, durante e no pós-pandemia, possibilitaram às suas integrantes um enfoque no letramento racial, com discussões de extrema relevância e partilhas que nos fortaleceram, individual e coletivamente, e reacenderam, em algumas de nós, não só o desejo, mas o conhecimento, o orgulho em obras que nos alimentaram e serviram como base e referências bibliográficas importantes ao retorno ou à entrada no meio acadêmico, inclusive em algumas de suas idealizadoras que, por motivos diversos, estavam afastadas.

Essas e outras questões encontram-se mais aprofundadas em minha dissertação, que traz trechos de entrevistas, relatos, números e registros objetivos e igualmente emocionantes, que marcaram e ainda marcam a trajetória de muitas de nós. Foi também com elas que me senti encorajada a me ver e a estar nos lugares de pesquisadora, mestranda e poeta.

Assim, sinto nos grupos, sobre os quais falei, uma possibilidade de traçar uma analogia, com o que a autora Bel Santos Mayer escreve: “A apropriação da linguagem literária e a vivência coletiva das palavras novas e antigas fazem parte do nosso combinado de vida. E é assim que, da literatura e das BCs, temos feito três tipos de abrigo: colo, casa e quilombo” (Mayer, 2021)

---

<sup>48</sup> Daniele Tudes Silva é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc/UFRRJ, onde estuda a Literatura de Autoria Negra Feminina como potencialidade na construção de uma Pedagogia Decolonial, ou seja, formas de ensinar e aprender que rompem com a tradição colonial.

Colo, casa e quilombo”, trazendo para o contexto abordado no artigo, uma tríade que nos proporciona o direito e o acesso à leitura, o prazer em partilhá-la com outras pessoas, o aconchego que nos fortalece e motiva desbravarmos outros territórios e a proteção que nos faz resistir e firmar nossas existências. Elementos que, junto ao afeto que nos aproxima e une, pode ter fins emancipatórios (Mayer, 2021).

### **Considerações finais**

Como a proposta principal deste trabalho foi fazer um recorte da minha pesquisa, agregando abordagens feitas em seus três capítulos, trouxe a percepção de que tanto Literalmente Elas, visto não como objeto de pesquisa, mas como interlocutor, quanto seus afluentes, que continuam deixando marcas em ações e atividades realizadas pelas mulheres envolvidas, e entendendo-me como uma delas, se constituem como territórios que dialogam diretamente com os conceitos de aquilombamento e escrevivência, e seguem os fluxos de novos caminhos e potencialidades nas vidas de suas integrantes, assim como para os espaços e pessoas com os quais mantemos interações, parcerias e vínculos. Como exemplo, cito os estabelecidos com festas e feiras literárias, como a FLIP (2022, 2023 e 2024) e a Feira do Parque de Realengo (2024) e com outros coletivos, como o Unidade Coletiva que, com outros parceiros, organizam atividades e participações no Sarau dos 21 Dias de Ativismo Contra O Racismo (2023, 2024 e 2025).

Destaco também o incentivo para que cada integrante da coletiva concretize seus desejos de marcarem presença com suas vozes e escritos, em espaços e funções que outrora não seriam vistos como possíveis: espaços acadêmicos, na publicação de livros autorais, na condução de palestras, organização de eventos, etc.

Enfatizamos, igualmente, a questão de gênero, uma vez que todos os grupos, como o Literalmente Elas, eram formados por mulheres, que liam mulheres e, também, a questão racial, uma vez que a prioridade era a leitura de autoras negras. São os seus trabalhos teóricos, literários, assim como, muitas vezes, suas próprias biografias, inspirações para que pensemos sobre o protagonismo feminino e suas dimensões. Mais do que um “convite”, foi e continua sendo um chamado ao exercício da nossa intelectualidade em todos os espaços pelos quais transitamos.

Podemos pensar o quilombo como um espaço de vivência marcado pelo enfrentamento, pela audácia de contradizer, pelo risco de contraviver o

sistema. São espaços que não ignoram o conflito (o que gera mudanças), mas que por essência são agregadores, incentivam a realização de sonhos e carregam o sentimento utópico de uma sociedade antirracista, antissexista, mais justa e equânime. E “para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (Galeano, 1993).

A defesa de que esses grupos são espaços de aquilombamento parte não só pelo fato de que muitas de suas participantes são negras, mas pelas escolhas dos livros, autoras e pautas a serem discutidas; e por tudo o que proporciona a quem deles fazem parte: a noção de pertencimento, o desejo de apropriarmo-nos da nossa história e cultura e de colocarmos nossas “vozes mulheres”, no mundo (Evaristo, 2010)

Pensar que os clubes de leitura, que têm raízes no século XVII com perspectivas elitistas e excludentes em relação ao gênero, à classe e à raça, atraem cada vez mais adeptos e com propostas completamente opostas de sua origem, enfatizando o protagonismo feminino, o antirracismo, a representação e a representatividade, mesmo em um país como o nosso, de origem escravocrata e patriarcal, alimenta um “esperançar” de que a leitura, assim como as artes e a cultura, com todas as suas manifestações e pluralidades, a despeito das questões ainda muito desafiadoras na educação, é capaz de transformações na sociedade como um todo.

Daí a importância de valorizar as bibliotecas públicas, comunitárias, espaços de leituras em escolas e universidades, bem como os profissionais e voluntários que se dedicam a essas atividades. E, dentro desse universo de possibilidades, os clubes de leitura e grupos de estudos são territórios especiais que aquilombam e democratizam os saberes necessários às mudanças necessárias para uma sociedade mais equânime.

Que o Rio de Janeiro, eleito para 2025, pela UNESCO, como a capital mundial do livro, possa enxergar e valorizar os papéis exercidos por grupos que, cotidianamente, se empenham em democratizar a leitura e o acesso à literatura, produzida para além dos cânones, como os subúrbios e as periferias e toda a diversidade e riqueza que são capazes de oferecer a quem estiver atento e receptivo a ideias, conceitos e formas diversas de acessar os conhecimentos. Leiam mulheres, publiquem mulheres!

## Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única* (J. Romeu, Trad.). Companhia das Letras.
- Candido, A. (1970). *Vários escritos*. Livraria Duas Cidades.
- Evaristo, C. (2010). Literatura negra: Uma voz quilombola na literatura brasileira. In E. de A. Pereira (Org.), *Um tigre na floresta de signos: Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil* (pp. 132–142). Mazza Edições.
- Evaristo, C. (2020, 9 de Novembro). A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. *Itaú Social*. <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/>
- Evaristo, C. (2025, September). Tempo de nos aquilombar. *Revista Xapuri*. <https://xapuri.info/tempo-de-nos-aquilombar/>
- Ferreira, G. L. (2010). Poesia e corpo, vivência. *Revista de Antropologia*, 35, 83–92.
- Galeano, E. H. (1993). *Las palabras andantes*. Siglo XXI Editores.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes.
- Hooks, B. (2018). *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras* (A. L. Libânio, Trad.). Rosa dos Tempos.
- Lopes, N. (2003). *Novo dicionário banto do Brasil*. Pallas.
- Louzada, D. (2021). *Livros para todos: A construção de um país de leitores*. Nova Fronteira.
- Manzi, M., & Anjos, M. E. dos S. C. (2021). O corpo, a casa e a cidade: Territorialidades de mulheres negras no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 23. <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6642>
- Mayer, B. S. (2021). *Parelheiros, idas e vi(n)das: Ler, viajar e mover-se com uma biblioteca comunitária*. Solisluna; Selo Emília.
- Miranda, J. de. (2021). Ouvindo umas verdades com bell hooks: O feminismo é para todos. *Elefante Editora*. <https://elefanteeditora.com.br/ouvindo-umas-verdades-com-bell-hooks-o-feminismo-e-para-todos/>
- Molina, L. M. C. (2021, Julho). Maria Firmina dos Reis, 150 anos de pura ousadia. *Literafro*. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/320-maria-firmina-dos-reis-150-anos-de-pura-ousadia-critica>
- Passos, Ú. (2017, 13 de Agosto). Com raízes no século 18, clubes de leitura atraem cada vez mais adeptos. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/08/1908987-clubes-de-leitura-atraem-cada-vez-mais-os-que-querem-mantener-o-habito-de-ler.shtml>
- Santana, B. (Org.). (2019). *Vozes insurgentes de mulheres negras*. Mazza Edições.

## RESABIOS DEL NORMALISMO: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS EN ARGENTINA<sup>49</sup>

## RESQUÍCIOS DO NORMALISMO: ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ARGENTINA<sup>50</sup>

### **María Florencia Nuñez**

Universidad Nacional de Córdoba

Argentina

ORCID: <<https://orcid.org/0009-0000-2159-2031>>

e-mail: [mariaflorencia.nunez@fcm.unam.edu.ar](mailto:mariaflorencia.nunez@fcm.unam.edu.ar)

### **Claudio Raúl Nuñez**

Universidad Nacional del Nordeste

Argentina

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5482-2171>>

e-mail: [claudionunez@unne.edu.ar](mailto:claudionunez@unne.edu.ar)

---

<sup>49</sup> Derivado de la tesis titulada “Estereotipos de género: Estudio del impacto de las exigencias de vestimenta, en las representaciones sociales acerca de ser maestra, de las residentes del Profesorado de Educación Primaria en Eldorado, Misiones”, presentada para la obtención del grado de Magíster en el programa “Maestría en Pedagogía”. Sustentada el 19 de diciembre de 2022. <https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/c194cee2-4712-4278-bef6-af2bf70b8f4/content>

<sup>50</sup> Derivado da tese intitulada “Estereótipos de Género: Um Estudo do Impacto dos Códigos de Vestimenta nas Representações Sociais de Ser Professor entre Residentes do Curso de Pedagogia do Ensino Fundamental de Eldorado, Misiones”, apresentada ao mestrado no programa “Mestrado em Pedagogia”. Defendida em 19 de dezembro de 2022. <https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/c194cee2-4712-4278-bef6-af2bf70b8f4/content>

**Resumen**

El presente capítulo apunta a analizar e interpretar, desde una perspectiva de género, los resabios del normalismo, identificados en diversas prácticas que aún sobreviven en escuelas primarias públicas de gestión estatal en Argentina, y las tensiones que estos generan en los procesos de formación docente de maestras. La investigación, de corte cualitativo con enfoque etnográfico, se desarrolló en base a la experiencia de Eldorado, Provincia de Misiones, Argentina, con observaciones no participantes, análisis documental, narrativas autobiográficas, mapas corporales y entrevistas semiestructuradas, en un Instituto de Formación Docente para la enseñanza primaria, y en escuelas donde se realizan prácticas de Residencia. Los resabios de la cultura normalista de fines del siglo XIX se visibilizan, en este caso, en normativas consuetudinarias vinculadas a códigos de vestimenta, que deben respetar las estudiantes residentes y maestras en ejercicio en las escuelas primarias públicas de la ciudad. Se busca interpretar el impacto de dichas normas en los procesos de construcción de la identidad docente, recapitulando y resignificando las propias trayectorias académicas. Se propone también la posibilidad de diseñar espacios y dispositivos pedagógicos en la formación superior, que habiliten la reflexión y la agencia en la propia construcción del rol.

**Palabras clave:** Género; Normalismo; Maestras.

**Resumo**

Este capítulo tem como objetivo analisar e interpretar, a partir de uma perspectiva de gênero, os resquícios do normalismo, identificados em diversas práticas que ainda sobrevivem nas escolas públicas de ensino fundamental da Argentina, e as tensões que geram nos processos de formação de professores. A pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, foi conduzida com base na experiência de Eldorado, Província de Misiones, Argentina, por meio de observações não participantes, análise documental, narrativas autobiográficas, mapas corporais e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi realizada em um instituto de formação de professores do ensino fundamental e em escolas onde são realizadas práticas de Residência. Os resquícios da cultura normalista do final do século XIX são visíveis, nesse caso, em regulamentos consuetudinários ligados a códigos de vestimenta, que devem respeitar as estudantes residentes e as professoras que trabalham nas escolas primárias públicas da cidade. O objetivo é interpretar o impacto desses padrões nos processos de construção da identidade docente, recapitulando e redefinindo as próprias trajetórias acadêmicas. Propõe-se também a possibilidade de conceber espaços e dispositivos pedagógicos no ensino superior que possibilitem a reflexão e a agência na construção do próprio papel.

**Palavras-chave:** Gênero; Normalismo; Professoras.

## Introducción

En la tesis a la que está vinculado este capítulo, se aborda el caso de la experiencia de residentes de un Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Eldorado, Misiones, Argentina. Se analizó el impacto que tienen los códigos de vestimenta de las escuelas primarias públicas donde se realizan prácticas de Residencia, en las representaciones sociales acerca de ser docente. La normativa, que es verbalizada por el personal directivo, cuando el estudiantado ingresa a las escuelas primarias a realizar sus prácticas, apunta a normar la estética de futuras maestras.

Estos códigos de vestimenta son de carácter consuetudinario, es decir que no existe ninguna documentación escrita al respecto. Sin embargo, se encuentran fuertemente presentes en el curriculum oculto, exigiendo a maestras y residentes el uso de un determinado uniforme: en las mujeres, pantalón de vestir negro, zapatos cerrados y con taco, colores neutros debajo del guardapolvo, y los días de acto, pollera hasta la rodilla y medias finas. En los varones se exige pantalón y zapatos de vestir, y debajo del guardapolvo, camisa y corbata.

Las normas configuran la cotidianidad de las escuelas primarias públicas, y están dirigidas mayormente hacia las mujeres (quienes conforman un amplio porcentaje del estudiantado del Profesorado de Educación Primaria tomado como unidad de análisis), y su falta de cumplimiento puede derivar en sanciones o bajas en las residencias en el caso de estudiantes que se encuentren realizando sus prácticas, o asientos en un registro denominado “cuaderno de actuación”, en el caso de las maestras en ejercicio.

De los primeros acercamientos a la problemática, surgen una serie de interrogantes: ¿Qué modelos de formación docente se encuentran implícitos en los códigos de vestimenta que se exige a residentes del Profesorado de Educación Primaria en las escuelas primarias donde realizan sus prácticas? ¿Cuáles son las concepciones de género que subyacen a dichas normas? ¿Qué supuestos y mandatos se develan en los discursos de residentes acerca de los códigos de vestimenta como condición de sus prácticas de residencia? ¿De qué manera impacta la obligatoriedad en el uso de una determinada vestimenta, en el proceso de construcción del rol docente?

Se busca evidenciar en los escenarios educativos actuales, la vinculación de este tipo de normativas que regulan las acciones y la estética de residentes, con los resabios del normalismo en los orígenes del sistema educativo argentino.

El presente artículo estará conformado por un marco de referencia, en el que se abordarán las categorías vinculadas a la formación docente, currículum e historia del normalismo en Argentina, desde autores como Morgade (2010; 2011); Souto (2016); Dussel y Caruso (2003); Kaplan (2016); Palamidessi (2006), y Ramos (2021). Se trabajarán las nociones de género, cuerpos, feminismos, derechos humanos y perspectiva de género, desde Talani Zuvela y Copolechio Morand (2023); Kaplan (2016); Morgade (2010; 2011); Flores (2008; 2010); Louro (1997); Palacio Castañeda (2015).

Se realizará un desarrollo de las principales nociones a partir de la bibliografía mencionada, comenzando con un recorrido histórico por los orígenes del normalismo en Argentina, sus características contextuales, y los elementos que aún persisten en distintas prácticas y rutinas cotidianas de la escena educativa, aun conviviendo desde hace casi veinte años, con la Ley de Educación Sexual Integral (26150/06).

El diseño metodológico da cuenta de los instrumentos de análisis utilizados en un estudio cualitativo etnográfico, con perspectiva de género. La experiencia de residentes se aborda, principalmente, a partir del dispositivo de las narrativas autobiográficas, recapitulando las trayectorias académicas, en aula taller del área de Residencia Pedagógica, problematizando diversos incidentes críticos, categorizando y resignificando sus propias prácticas y procesos de construcción del rol docente, en un escenario inserto en tramas de poder, políticas públicas, y luchas sociales entre las que las residentes tejen sus propias historias e identidad docente.

A partir de allí, se abren una serie de interrogantes que orientan la interpretación de resultados. ¿Cómo viven las residentes estas prácticas y rutinas? ¿Qué espacios de agencia y transgresión son posibles para una formación transformadora? ¿Cuál es el rol de los institutos formadores en la construcción de un pensamiento crítico de parte de futuros docentes? ¿Qué espacios encuentran para expresar sus concepciones, percepciones y sentires sobre las mismas?

De esta manera, no se busca sólo una denuncia a políticas educativas aparentemente inocuas que imponen un colonialismo del poder, clasificando y definiendo “cuerpos que importan”, de otros que son constantemente

vulnerados o invisibilizados, sino que apunta también a una “pedagogía de la esperanza”, al desafío de interpelar nuestras propias prácticas de formación docente, a la posibilidad de conmovernos en instancias pedagógicas posibles y colectivas, que nos alienten a tejer nuestras matrices subjetivas, y a creer en una nueva educación, donde no olvidemos nuestra historia y nuestros derechos.

### **Marco de referencia**

Más de ciento cuarenta años han pasado en Argentina, desde la fundación de las primeras Escuelas Normales Nacionales, cuyo proyecto fue ideado por el entonces presidente Domingo Faustino Sarmiento. Desde la primera Escuela Normal en Paraná, Entre Ríos, en 1878, y en las tres décadas sucesivas, el proyecto incluyó la contratación de sesenta y una maestras provenientes de Estados Unidos, para fundar, colaborar en la construcción, e incluso defender de los enfrentamientos armados que asolaban al país en esa época, a las Escuelas Normales Nacionales (Ramos, 2021).

Entre las exigencias que Sarmiento incluyó en los contratos, las aspirantes debían cumplir con una serie de requisitos como ser solteras, jóvenes, de aspecto atractivo, “...de buena familia, conducta y morales irreprochables y, (...) entusiastas y que hicieran gimnasia” (Ramos, 2021, p. 12).

Más concretamente, el contrato que el Consejo Nacional de Educación realizaba con las maestras en 1923, establecía entre sus condiciones no contraer matrimonio, no viajar en coche con ningún hombre que no sea su padre o su hermano, permanecer en su domicilio entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, y se les prohibía abandonar la ciudad sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados. Con respecto a las exigencias referidas a la estética, se les solicitaba que utilizaran al menos dos enaguas debajo de la falda, prohibía el uso de colores brillantes, o de faldas que quedarán a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

Al referirse a estas normativas, Thisted y Hirsch (*apud* Kaplan, 2016, p. 89) resaltan que este contrato podría definirse como:

una primera política de género en las escuelas. Varias normas consecutivas para las mujeres, sin una sola norma para los hombres. Mujeres que dejan de ser mujeres, incluso personas, mujeres normalizadas por esas normas. Cubiertas hasta debajo de las rodillas, escondidas sus sonrisas, oculto su deseo.

Louro (1997, p. 96-97, traducción propia) explica que, en los orígenes del magisterio, se entendía al casamiento y la maternidad como tareas fundamentalmente femeninas, y, de esta manera, cualquier profesión era considerada un desvío de la verdadera “carrera” femenina. Una excepción entonces, sería una profesión cuyas actividades fueran representativas de las funciones sociales que se le asignaba culturalmente a la mujer. De esta manera, la formación de maestras necesita tomar ciertos atributos que son adjudicados tradicionalmente a las mujeres, como el amor, la sensibilidad, o el cuidado, para que puedan ser reconocidos como una profesión válida o conveniente.

Dussel y Caruso (2003) señalan que, durante la segunda mitad del siglo XIX, y dentro de la lógica de la acumulación capitalista, las técnicas de biopoder se hicieron notar fuertemente en el área de la pedagogía, vinculadas a regulaciones y normas de la conducta “natural” y esperable:

los pedagogos “normalizadores”, como los llamó Adriana Puiggrós, es decir, aquellos que pusieron el énfasis en la estructuración de normas para que todas las conductas y acciones de docentes y alumnos se adaptara a ellas, e idearon mecanismos para detectar y castigar las transgresiones (Dussel y Caruso, 2003, p. 147).

Puiggrós (apud Dussel y Caruso, 2003) señala cómo los “normalizadores” argentinos impusieron un modelo didáctico con fuertes repercusiones hasta la actualidad. En este sentido, si analizamos la Ley de Educación Común, 1420 sancionada en 1884 en Argentina, Palamidessi (2006) señala que se establecían contenidos específicos para el sexo femenino, como labores domésticas, mientras que, para los varones, se definían actividades militares o de agricultura y ganadería, marcando una división tajante y fuertemente diferenciada entre los roles de género.

Los roles de género que prevalecían en la sociedad argentina a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, reflejaban de alguna manera el carácter de la sociedad victoriana europea de la época, y al mismo tiempo su fuerte imposición por sobre las culturas autóctonas. Sarmiento (2018) lo manifestaba así, en su obra *Facundo*.

La juventud de Buenos Aires (...) llevaba el amor a los pueblos europeos asociado al amor a la civilización, a las instituciones y a las letras que la Europa nos había legado, i que Rosas destruía en nombre de la América, sustituyendo otro vestido al vestido europeo, otras leyes a las leyes europeas, otro gobierno al gobierno europeo. (Sarmiento, 2018, p. 273)

Esta marcada determinación de “clase”, definida por la vestimenta y legitimada a través del curriculum, es resaltada por Apple (1986 *apud* Morgade, 2011), en los procesos de reproducción cultural y social que ejerce el curriculum, y fuertemente vinculada, como lo señala en trabajos posteriores, a relaciones de poder asociadas a la “raza” y al “sexo”.

Morgade (2010) relata cómo la sociedad argentina de fines del siglo XIX estaba dividida en clases sociales claramente diferenciadas. Por un lado, la clase tradicional de las familias terratenientes y ganaderas pertenecientes del período colonial, y por otro la servidumbre urbana y el campesinado. Para algunos grupos de inmigrantes que comenzaban a ascender socialmente y a reclamar mayor participación política, la oportunidad de formar a sus hijas como maestras en las Escuelas Normales Nacionales simbolizó una forma de promoción social.

En este sentido, la vestimenta es, para muchas maestras en ejercicio, un símbolo de estatus y movilidad social. “El ejemplo” que deben dar “al alumno”, implica un modelo aspiracional que se identifica con una estética europea, anclada en el imaginario del período de origen del sistema educativo argentino.

El término resabio en el presente artículo, hace referencia a los restos o reminiscencias que persisten acerca de alguna experiencia pasada o ya vivida. En este caso, está asociado a las políticas educativas que enmarcaron el origen del sistema educativo en Argentina, y que sobreviven en las prácticas o rutinas escolares actuales, a pesar del paso del tiempo, y de un contexto histórico político y social caracterizado por la ampliación de derechos en materia de género y derechos humanos.

Uno de los principales resabios de la cultura normalista, en los escenarios educativos actuales, es la lógica de la heteronormatividad, señalada por Flores (2010), que instituye la heterosexualidad a través de órdenes conceptuales dominantes, con el objetivo de alcanzar modelos morales legítimos

que cumplen el rol de regular los deseos y placeres, y que están asociados a aspiraciones irrealizables de pureza.

De esta manera, hablamos de una cultura binaria, en el sentido de que la lógica heteronormativa opera por medio de significaciones que aseguran “...su estabilidad y permanencia: existen dos sexos (determinados por los genitales pene/vagina), dos cuerpos (varón/mujer), dos géneros (femenino/masculino) y un deseo, con una dirección obligatoria y compulsiva hacia el sexo opuesto (heterosexual)” (Flores, 2010, p. 17).

Analizando los impactos derivados de las políticas de identidad en el ámbito educativo, Flores (2008), tomando a Preciado (2002), define a la heteronormatividad como una tecnología biopolítica por medio de la cual los cuerpos son leídos o comprendidos a través de signos que producen el sentido de lo humano, estableciendo fronteras entre las vidas que son posibles de ser habitadas y las que no.

Estas fronteras simbólicas van delimitando cartografías corporales en los territorios escolares. Pulido Chaves (2015) observa que, en las escuelas, el estudiantado va transitando entre el “cuerpo institucional o escolarizado” y el “cuerpo privado”. El primero es moldeado, disciplinado, homogeneizado, condicionado, a través de uniformes estandarizados y rutinas escolares, controlados por las instancias de poder.

Al priorizarse en los escenarios educativos las normas y deberes, se contraponen el “el cuerpo escolarizado” al “cuerpo de derechos”, y, al mismo tiempo que se construye este último, los dispositivos de dominación son afianzados en sus normas de usos y comportamientos, apelando a un supuesto consenso que justificaría las restricciones.

Esto hace que las prácticas corporales institucionalizadas tengan una significativa incidencia en la construcción de cuerpos femeninos y masculinos, excluyendo otras alternativas posibles (...) ponen en evidencia un cierto orden corporal generalizado y aceptado socialmente cuyos rasgos centrales están emparentados con el sexismo, la homofobia y la diferencia jerarquizada según género (Palacio Castañeda, 2015, p. 128).

Lejos de haberse diluido, producto de políticas de género y derechos como la Ley de Educación Sexual Integral (26.150), o la Ley de Identidad de

Género (26.743), la asignación heteronormada de roles de género sobrevive aún hoy en prácticas naturalizadas, y de distintas maneras, en instituciones de todos los niveles en Argentina.

En este sentido, se hace necesaria y urgente la construcción de dispositivos de formación que posibiliten la agencia de sujetos insertos en estas tramas de poder naturalizadas e invisibilizadas. La perspectiva de género en las propuestas pedagógicas de formación docente, adquieren relevancia en contextos que no sólo buscan la permanencia de tecnologías de poder que clasifican y someten los cuerpos, sino que es asediado constantemente por movimientos reaccionarios, que, como lo señalaban Corvalán y Zaiat Artig en el año 2016, a partir del 2024 nos enfrenta nuevamente, y quizás de una manera más descarnada, al retorno de políticas educativas de tinte neoliberal-conservador.

### **Marco metodológico**

Se realiza un abordaje cualitativo etnográfico, que busca, a partir de la recolección de datos de la experiencia de Eldorado, Misiones, la descripción, análisis e interpretación de concepciones, percepciones y sentires, en relación a los códigos de vestimenta establecidos por las escuelas primarias, y su posible impacto en los procesos de construcción del rol docente. Las unidades de análisis fueron el Instituto de Formación Superior y dos escuelas primarias. Las tres instituciones son públicas, de gestión estatal.

Compartimos con Talani Zuvela y Copolechio Morand (2023, p. 78), en su afirmación de que la perspectiva de género apunta a poner en tensión el statu quo, o “...el orden establecido que ubica a los sujetos en determinados sitios en función de sus sexos, géneros y cuerpos, fijando también lugares y permitiendo (o no) ciertos destinos y experiencias”. Se entiende entonces, que las nociones de sexo y género responden a construcciones culturales, sociales y discursivas que, a su vez, están insertas en tramas de poder, que la perspectiva de género busca develar, y denunciar “las injusticias derivadas de las normas y miradas hegemónicas acerca de los cuerpos sexuados” (González del Cerro, 2018, p. 20 *apud* Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023, p. 78).

En aula taller de Residencia Pedagógica se utilizó el dispositivo de las narrativas autobiográficas, que busca “...trabajar sobre la comprensión de qué elementos de la historia personal influyen en su historia profesional...” (Anijovich *et. al*, 2009, p. 97). A partir de los relatos de residentes, es posible identificar categorías de análisis e interpretar y reflexionar acerca del impacto

de aspectos familiares o de la historia escolar en los procesos de construcción de la identidad docente.

En este sentido, las narrativas que recapitulan la propia biografía escolar y vuelve a quienes participan protagonistas de sus propias historias, vuelven visibles supuestos básicos subyacentes (Sanjurjo, 1994) y categorías que se ponen en tensión en los procesos de construcción del rol docente.

La inclusión de mapas corporales sobre el trabajo de las autobiografías escolares, en un taller denominado “La anatomía de una maestra”, implicó acercar una mirada sobre el propio cuerpo, proyectándose como futuras docentes, a la vez que integra un instrumento más inclusivo, que amplía las posibilidades de expresión de percepciones y sentimientos al ámbito de lo simbólico. Se propuso realizar dibujos sobre la imagen de una “maestra ideal”.

...problematizar cómo intersectan matrices culturales, espacios sociales y operaciones comunicacionales con la imagen del cuerpo para re ubicarlo en el imaginario colectivo, en tanto territorio social complejo, metafórico e inesperado (Cohen-do, 2019, p. 37).

Las narrativas y dibujos realizados por las residentes fueron analizados e interpretados de manera colectiva en aula taller del área de Residencia Pedagógica. Posteriormente, se identificaron categorías de análisis vinculadas a la problemática abordada, tales como las concepciones, percepciones y sentires de las residentes con respecto a los códigos de vestimenta que se establecen como obligatorios en las escuelas donde realizan sus prácticas.

Se realizó un análisis documental de las distintas reglamentaciones existentes, indagando acerca de artículos que hicieran referencia a uniformes obligatorios de practicantes y docentes en ejercicio, pudiendo afirmar que:

- En el estatuto docente provincial (Ley 174/1962), al que la mayoría apela para justificar la reglamentación acerca de la vestimenta obligatoria, no existe ningún apartado que regule el uso de una indumentaria específica para el ejercicio docente.
- Existe un documento Circular N° 2 del año 1997, del Consejo General de Educación de la Provincia, que hace referencia explícita a la vestimenta requerida por el personal docente. Aun así, no están expresados los requerimientos que se describen en la introduc-

ción de este trabajo y que se solicita a las residentes oralmente al ingresar a sus prácticas de Residencia:

Partiendo de la base de que el maestro debe enseñar sobre todo, con su ejemplo, se recomienda a los docentes especial cuidado en su presentación personal, la pulcritud, sobriedad y sencillas [sic] son atributos que se deben practicar. Se reitera el uso del guardapolvo blanco como así también la necesidad de que los docentes varones completen su atuendo con el uso de corbata. (Circular 1/1980 y 13/1963).

Obligatoriedad del guardapolvo blanco reglamentario, se entiende aquel que esté sobre las rodillas, no aquellos que se asemejan a chaquetillas o baberos (modelos que se utilizan en N.I.), en caso contrario se tomará medida con el personal Directivo<sup>51</sup>.

- El reglamento de Prácticas y Residencias del Instituto formador, elaborado entonces por la Coordinación del Departamento de Prácticas, pero actualmente reemplazado por un reglamento único provincial, reflejaba una actitud orgánica a los requerimientos de las escuelas primarias: 4) Por su aspecto personal ejemplo de pulcritud, higiene y vestimenta acorde con el rol docente primario. Guardapolvo blanco (no chaquetilla). No uso de vaqueros [sic], ni calzas, ropa tonos oscuros debajo del guardapolvo (Reglamento de Práctica y Residencia. Profesorado de Educación Primaria, 2020, p. 13).
- Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas primarias, tomadas como unidad de análisis, no hacen alusión en su contenido a aspectos referidos a la vestimenta.
- La Ley VI - N° 106/2009 (antes Ley 4042) del Digesto Jurídico de Misiones, establece la obligatoriedad del uso “del guardapolvo

---

<sup>51</sup> El documento se encuentra escrito en máquina de escribir, y no existe soporte digital del mismo, así como tampoco de los documentos que se mencionan en el párrafo citado. La copia fue facilitada por el personal administrativo, responsable de realizar las designaciones de cargos docentes en las distintas escuelas de la ciudad, y que también afirmó, durante la entrevista que se le realizó, que solía señalar a las maestras la forma correcta en que debían vestirse, utilizando el mismo código de vestimenta tanto en zonas rurales como urbanas.

blanco para los educandos y docentes de las unidades escolares de educación pública de gestión estatal”. Se exceptúa a docentes de Nivel Inicial, que deben usar guardapolvo o chaquetilla a cuadrillé azul o rojo con fondo blanco, y a docentes del área de Educación Física, que deben usar indumentaria deportiva. Esta Ley no hace referencia a otros requerimientos de vestimenta específicos para el ejercicio docente en escuelas públicas de gestión estatal.

Se realizó la estrategia de observación no participante de espacios comunes: patios (durante recreos, actos escolares o izamiento de banderas), aulas, y el desfile que se realizó en Eldorado, Misiones, a instancias de su 100° aniversario, en septiembre del año 2019, donde desfilaron estudiantes y docentes de todas las escuelas de la ciudad.

Las observaciones tuvieron como objetivo describir los tipos de vestimenta que predominan cotidianamente en las docentes y residentes en los escenarios escolares, e identificar semejanzas y diferencias entre días de clase y días festivos, o entre personas de distintos niveles jerárquicos (residentes, maestras, directoras).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave: directoras, vice directoras, docentes en ejercicio, coordinadora del Departamento de Práctica y Residencia del Instituto Formador, secretario escolar, y residentes. El objetivo fue indagar acerca de cuáles son los fundamentos que las personas entrevistadas conocen o infieren acerca de los códigos de vestimenta establecidos para residentes y docentes en las escuelas primarias donde trabajan, o realizan sus procesos de Residencia, y las percepciones y sentires vinculadas a cómo esta reglamentación impacta en el proceso de construcción del rol, o en el ejercicio de la profesión docente.

### **Interpretación de resultados**

Las narrativas autobiográficas desarrolladas en los talleres de Residencia Pedagógica dieron cuenta, en la mayoría de los casos, de un impacto de la imagen de sus maestras, en la construcción de su identidad docente. Se destacan los relatos de maestras “lindas”, utilizando falda debajo del guardapolvo, arregladas y con zapatos con taco, a pesar de preguntarse, en muchos casos, cómo hacían para estar tan impecables, en el contexto de la tierra colorada de Misiones, en zonas rurales, y en épocas de lluvias torrenciales.

Existe en estos casos una admiración en el esfuerzo por cumplir con cierta imagen, que, a su vez, pareciera contribuir a una retroalimentación del estereotipo: es lo que se espera de ellas, cuando sean maestras. Incluso lo que esperan de sí mismas. Esto también se ve reflejado en los dibujos que algunas residentes realizaron en los talleres, acerca de lo que representa una “maestra ideal”, que muestran maestras utilizando falda, zapatos, con moños en el cabello y maquilladas.

Friedan (2009, p. 113) resaltó en su momento la tensión del malestar de las mujeres, en la falta de una imagen privada: “Las imágenes públicas que desafían el sentido común y tienen muy poco que ver con las propias mujeres...”. Agrega que las imágenes sociales no son inocuas, que incentivan a muchas mujeres a vivir dentro un estereotipo, desestimando a su vez el trabajo intelectual. ¿Qué lugar queda entonces para el saber, en una profesión basada en la construcción del mismo?

Asimismo, la propuesta de los talleres que recapitulan la experiencia escolar de las residentes identificando categorías de análisis, promueve la reflexión sobre sí mismas, validando procesos de transformación y conciencia de la complejidad de los escenarios educativos (Souto, 2016). Esto pudo observarse en dibujos donde algunas residentes se representaban a ellas mismas vistiendo zapatillas, destacando este calzado incluso con letras mayúsculas y signos de exclamación, lo cual puede asociarse a un deseo y a la vez una necesidad de mayor libertad en la construcción de su propia identidad docente.

Las entrevistas realizadas reflejan, en el caso de residentes, un malestar con respecto a la imposición de ciertos códigos de vestimenta:

A mí no me gusta usar pollera, me siento incómoda (...) y dije, ‘voy a llevar una pollera, es un día, es una mañana, tampoco va a ser tan incómodo’ (...) todo el tiempo estaba pensando ‘¿tengo las piernas juntas? ¿tengo las piernas derechas? ¿Estoy erguida?’ Porque no era yo. Te modifica la forma de caminar, de sentarte, todo (Residente de Profesorado de Educación Primaria, 2019, entrevista personal).

Esto repercute, como en este caso y como está descrito más arriba, en la sobrevaloración de aspectos estéticos por sobre procesos cognitivos vinculados a la enseñanza. Pero también es una forma de microfísica del poder

(Foucault, 2002) que impacta directamente sobre los cuerpos: en su disciplinamiento y autodisciplinamiento.

La transgresión de la normativa referida a la vestimenta suele observarse, en ocasiones, en casos de fuerza mayor, donde las residentes no tienen recursos económicos para comprar las prendas de vestir que exigen las escuelas (sobre todo los zapatos, que son el elemento más costoso del código de vestimenta):

...no tenía plata para comprarme un zapato cerrado, y como hacía frío, y encima llovía, me fui con unas zapatillas nomás. Y justo ese día me fueron a observar, y la profesora desde que me vio me retó, me bajó la puntuación por eso. Me dijo que me iba a volver a observar al otro día por el tema de las zapatillas, entonces me tuve que ir de sandalias. Hacía un frío tremendo, y yo me fui de sandalias (Residente de Profesorado de Educación Primaria, 2019, entrevista personal).

En otros casos, las residentes buscan los “vacíos legales” de las normas, para transgredirlas y respetar su propia comodidad y practicidad: durante las observaciones en las escuelas, algunas residentes vestían zapatillas de un material similar al cuero, de color negro y con plataforma. Esto sería el equivalente al calzado de vestir, negro, cerrado y con taco, que les suelen exigir.

Durante una de las entrevistas, una residente relató cómo, cuando realizan sus prácticas en una misma escuela, en ocasiones las estudiantes construyen un vínculo de alianza entre ellas, a partir del cual llegan a acuerdos para no adherir por completo a las exigencias de vestimenta para los actos formales (en los que las directoras suelen exigir el uso de faldas y zapatos con taco). Así, resuelven asistir todas con pantalón de vestir y zapatos (o zapatillas como las anteriormente descritas), evitando ser individualizadas en una posible sanción, y asumiendo en conjunto las consecuencias de su transgresión.

Cabe destacar que estas acciones no redundaron en ningún llamado de atención por parte de las autoridades, lo cual permite pensar en los márgenes de movilización y transformación posibles, pero, sobre todo, hacer foco en el deseo y la acción política de resistencia de las residentes, para volver tangible esa transformación. Simbólicamente, estaban manifestando que la estética de su cuerpo les pertenece: “...a veces, lo que hay que hacer es actuar, y a partir de esa actuación reclamar el poder que uno necesita” (Butler, 2019, p. 63).

En este sentido, los dispositivos pedagógicos que habilitan la reflexividad y la pluralidad de voces de una manera democrática en los espacios de formación, pero que también guían el encuentro y el fortalecimiento de los vínculos, son instancias a partir de las cuales se posibilita la agencia, la construcción de nuevos sentidos y propuestas de acción, que forman tejidos o pliegues en la formación de futuras docentes (Souto, 2016).

## Conclusiones

*“Paseaba por las calles sola, cuando debía hacerlo con un acompañante o un sirviente: ‘En su carruaje a la moda, recorría la ciudad de Córdoba, ignorando serena a los chicos que corrían tras ella gritando ¡machona! ¡machona! ¡machona!’”.*

(Laura Ramos, *Las señoritas*)

Un modelo para armar. Una maestra que se construye a partir de su propia historia, de la historia de las maestras en Argentina, y de los mitos que la rodean. De antiguos y nuevos contextos socio políticos, de estereotipos de género, de la fuerza de la performatividad (Butler, 2019), y de las tensiones que surgen a partir de la necesidad de expresar el propio deseo.

¿Con qué resabios de la historia del normalismo entran hoy las maestras al aula? ¿Cómo deconstruirlos? hooks (2021, p. 70) dirá que el origen de la revolución ocurre en “...la revolución de la vida cotidiana”, que es posible vivir defendiendo lo que creemos, cotidianamente, ingresando al aula “enteras”, ya no como “espíritus incorpóreos”.

Argentina tiene un sistema educativo de 141 años, y una Ley de Educación Sexual Integral de 19 años de antigüedad. Un nuevo camino apenas se empieza a vislumbrar, y es más parecido a las picadas: estos senderos rudimentarios que se abren en medio de la vegetación, a fin de facilitar el tránsito en las zonas rurales. Estas picadas son la tierra arcillosa y roja de Misiones, su imponente vegetación, la mayor biodiversidad del país, y sus pueblos nativos silenciados. Pero también son los suelos nutridos de cenizas de la zona andina; el pasto duro y la tierra gris y árida de la Patagonia; los suelos jóvenes del noroeste; los orgánicos del sur, los suelos blancos, los pardos o los negros del territorio argentino (Cruzate, Morras, Pizarro, Gómez, 2023).

Frente a esa diversidad de territorios, voces e historias muchas veces silenciadas, la escuela tiene un desafío, y es el de promover una formación docente transformadora, tendiente a vínculos más igualitarios, a desnaturalizar supuestos y matrices en relación al propio cuerpo y la identidad docente, a problematizarlos, a ponerlos en tensión, develando sesgos de carácter colonial y patriarcalistas, al tiempo que ponemos en valor nuestras historias y nuestra tierra, nuestro conocimiento situado (Haraway, 2019).

Es posible reflejar esa biodiversidad y la riqueza de las historias de futuras maestras, a partir del trabajo con dispositivos pedagógicos heterogéneos e interdisciplinarios, que permitan poner el cuerpo en el aula: el cuerpo que somos, y no el que se espera que seamos.

En las narrativas autobiográficas, las residentes del profesorado de Educación Primaria expresan sueños, anhelos de superación, la búsqueda de dejar un mensaje para otras personas o para sí mismas: “Ser alguien”. Es responsabilidad de la escuela que ese tejido de historias no se transforme en una historia única (Adichie, 2018), sino que refleje la complejidad política y social de los escenarios educativos.

Los dispositivos pedagógicos que promuevan una formación reflexiva, posibilitan una transformación en la forma en que las futuras docentes se proyectan y entran al aula, revisando o mirando con otros ojos sus propuestas de enseñanza, siendo más analíticas en los mensajes que deja una palabra, un recurso didáctico, una determinada estética homogeneizante, una forma de abordar los contenidos, o de evaluarlos, porque, como afirma Souto (2016, p. 244), “formarse es transformarse como sujeto y transformar al medio por efecto de las acciones profesionales que realizamos”.

La promoción de parte de los institutos formadores, de nuevas configuraciones pedagógicas diversas, flexibles, comprometidas con una ética del cuidado (Kaplan, 2022), y donde categorías como la afectividad, las emociones, los derechos humanos, el cuerpo y la salud sean transversales a las distintas áreas del conocimiento, pone en suspenso los resabios del normalismo para dar lugar a las maestras de hoy, cuya identidad se encuentra en constante transformación y movimiento.

## Referencias

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única* (C. R. Juiz, Trad.). Literatura Random House.
- Anijovich, R., et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea* (B. M. Carrillo, Trad.). Paidós.
- Cohendoz, M. (Comp.). (2019). *Estudios comunicacionales de la corporalidad*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Corvalán, G., & Zaiat Artig, N. (2016). Si es parte de la vida, ¿es parte de la universidad? Algunas reflexiones sobre una ESI para la universidad pública. In *VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, sexualidades y género"; IV Congreso Género y Sociedad* (pp. 1–10).
- Cruzate, G. A., Morras, H. J. M., Pizarro, M. J., & Gómez, L. A. (2023). *Argentina físico-natural: Suelos*. Instituto Geográfico Nacional.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar*. Moderna.
- Flores, V. (2008). El armario de la maestra tortillera: Políticas corporales y sexuales en la enseñanza. In *IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*. <https://potenciatortillera.blogspot.com/2008/08/valeria-flores.html>
- Flores, V. (2010). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Trabajo Social UNAM*, 1, 11–28. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad* (L. Álvarez, Trad.). Ediciones Cátedra; Universitat de València; Instituto de la Mujer.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno* (H. Torres, Trad.). Consonni.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo, Trad.). Capitán Swing.
- Kaplan, C. (2016). *Género es más que una palabra: Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Louro, G. L. (1997). *Género, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.

- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo: Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Noveduc.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Palacio Castañeda, J. (Comp.). (2015). *Cuerpo y educación: Variaciones en torno a un mismo tema*. IDEP.
- Palamidessi, M. I. (2006). El curriculum para la escuela primaria argentina: Continuidades y cambios a lo largo de un siglo. In F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 131–156). Siglo Veintiuno Editores.
- Pulido Chaves, Ó. (2015). Territorio y derechos: Cartografías corporales en la investigación sobre territorio en los contextos escolares. In J. Palacio Castañeda (Comp.), *Cuerpo y educación: Variaciones en torno a un mismo tema* (pp. 117–132). IDEP.
- Ramos, L. (2021). *Las señoritas: Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*. Lumen.
- Sanjurjo, L., & Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sarmiento, D. F. (2018). *Facundo, o, civilización y barbarie* (A. Laera, Ed.). Biblioteca del Congreso de la Nación. (Obra original publicada en 1845)
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Talani Zuvela, P., & Copolechio Morand, M. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente: Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI*. Novedades Educativas.
- Terigi, F. (Comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores.

## ABORDAJE DE INFANCIAS TRANS DESDE LA EDUCACIÓN PARVULARIA<sup>52</sup>

## ABORDAGEM DAS INFÂNCIAS TRANS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>53 54</sup>

### **Betsy Fernanda Cáceres-Moya**

Universidad de Chile - Chile

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8526-1343>>

E-mail: [profebetsyacaceres@gmail.com](mailto:profebetsyacaceres@gmail.com)

### **Mónica Manhey Moreno**

Universidad de Chile - Chile

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6775-813X>>

E-mail: [mmanhey@u.uchile.cl](mailto:mmanhey@u.uchile.cl)

### **Mery Rodríguez Parra**

Universidad de las Américas - Chile

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6042-1005>>.

E-mail: [mrdriguezp@udla.cl](mailto:mrdriguezp@udla.cl)

---

<sup>52</sup> Derivada de la tesis titulada “Infancias trans, abordaje de la identidad de género desde las voces de educadoras de párvulos, técnico en Educación Parvularia y el equipo de gestión” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa”. Sutedada 27/03/2024 y evaluada con distinción máxima. Financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/ Subdirección de Capital Humano/Magister para Profesionales de la Educación2022/ folio 50220031. Link: <https://repositorio.uchile.cl/>.

<sup>53</sup> Derivada da dissertação intitulada “Infâncias trans, abordagem da identidade de gênero a partir das vozes de educadoras da primeira infância, técnica em educação infantil e equipe de gestão” para a obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Educação com menção em Currículo e Comunidade Educativa”. Defendida: 27/03/2024. Link: <https://repositorio.uchile.cl/>.

<sup>54</sup> Esta investigación se realizó bajo el apoyo del Fondecyt de iniciación en investigación 2023 – folio 11230353.

**Resumen**

Esta investigación aborda las representaciones y prácticas del equipo educativo en torno a la identidad de género y las identidades trans en un establecimiento educacional chileno. A través de entrevistas cualitativas, se identifican tensiones entre el marco normativo vigente — que promueve la inclusión y el respeto a la diversidad sexo-genérica — y la comprensión y aplicación práctica por parte del cuerpo docente y directivo. Los resultados revelan la falta de consenso respecto a conceptos clave, una visión restringida sobre la edad de autodeterminación de género, y una formación inicial docente deficitaria en estas temáticas. Si bien existen intentos de aplicar un lenguaje no sexista y promover prácticas inclusivas, estos esfuerzos son limitados por la ausencia de lineamientos institucionales y una apropiación superficial de las normativas. Se concluye que es urgente integrar la perspectiva de género y la formación en identidad de género en las mallas curriculares de la Formación Inicial Docente, así como fortalecer los espacios de reflexión y colaboración entre profesionales de la educación. Estos pasos son fundamentales para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, que garantice el respeto y bienestar de todas las personas, especialmente de aquellas que pertenecen a grupos históricamente marginados.

**Palabras clave:** Educación de la primera infancia; identidad; género; inclusión.

**Resumo**

Esta pesquisa foca nas representações e práticas da equipe educativa em torno da identidade de gênero e das identidades trans em uma instituição educacional chilena. Através de entrevistas qualitativas, foram identificadas tensões entre o marco normativo vigente, que promove a inclusão e o respeito à diversidade sexo-genérica, e a compreensão e aplicação prática dessas diretrizes pelo corpo docente e diretivo. Os resultados revelam uma falta de consenso em relação a conceitos-chave relacionados à identidade de gênero, bem como uma visão restrita sobre a idade de autodeterminação de gênero. Além disso, evidencia-se uma formação inicial docente deficiente nessas temáticas, o que limita a eficácia das práticas inclusivas. Apesar das tentativas de aplicar uma linguagem não sexista e promover um ambiente inclusivo, esses esforços são frequentemente obstaculizados pela ausência de diretrizes institucionais claras e uma apropriação superficial das normativas existentes. Nesse contexto, conclui-se que é urgente integrar a perspectiva de gênero e a formação em identidade de gênero nos currículos da Formação Inicial Docente. Além disso, é necessário fortalecer os espaços de reflexão e colaboração entre os profissionais da educação. Esses passos são fundamentais para avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, que garanta o respeito e o bem-estar de todas as pessoas, especialmente aquelas que pertencem a grupos historicamente marginalizados.

**Palavras-chave:** Educação infantil; identidade; gênero; inclusão.

## Introducción

La primera infancia constituye una etapa crucial en la construcción de la identidad de género, incluyendo la identidad trans (Brown, 2019 *apud* Martín, 2021; Pérez & Moya, 2020). En este periodo, la Educación Parvularia adquiere un rol fundamental, al promover aprendizajes significativos centrados en el desarrollo de la identidad personal en contextos de respeto e inclusión. No obstante, los espacios educativos continúan enfrentando desafíos en cuanto a la inclusión de niños y niñas trans, debido a representaciones sociales limitantes, prácticas pedagógicas poco actualizadas y carencias en la formación docente.

Este estudio se desarrolla en una institución educativa de la Región Metropolitana de Chile y tiene como propósito analizar las representaciones y prácticas pedagógicas de educadoras, técnicas y el equipo de gestión frente a la inclusión de estudiantes trans en el Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años). A través de un enfoque cualitativo, se busca describir las representaciones del cuerpo docente y directivo sobre las infancias trans, examinar su formación en esta temática y relevar las prácticas educativas implementadas, con el fin de proponer lineamientos que favorezcan una inclusión efectiva dentro de la comunidad escolar.

## Marco referencial

La Educación Parvularia en Chile abarca desde el nacimiento hasta los seis años y constituye el primer nivel del sistema educativo, orientado al desarrollo integral de los aprendizajes en la primera infancia (Ley General de Educación, 2009; MINEDUC, 2023). Este nivel se organiza en distintos ciclos, siendo el Segundo Nivel de Transición, que atiende a niños y niñas entre cinco y seis años, el foco del presente estudio (MINEDUC, 2010). El equipo educativo está compuesto por educadoras de párvulos, técnicas en Educación Parvularia y equipos de gestión pedagógica (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2017; MINEDUC, 2019, 2015, 2023).

El marco normativo que regula este nivel incluye las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el Marco para la Buena Enseñanza, los cuales promueven la inclusión y la diversidad, aunque no ofrecen lineamientos cla-

ros sobre la identidad trans ni problematizan sobre los estereotipos sexistas (MINEDUC, 2018; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

Desde el enfoque de las representaciones sociales, estas son comprendidas como construcciones simbólicas compartidas que median la interpretación de la realidad y condicionan las prácticas pedagógicas (Jodelet, 1986 *apud* Giménez *et al.*, 2021; Rivadeneira & Vera, 2022; Toro *et al.*, 2020; Mora, 2019). En esta línea, la docencia es vista como una herramienta de transformación social, que requiere una praxis ética orientada a la equidad (Watts *et al.*, 2022).

Las competencias profesionales del profesorado — entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes — se relacionan estrechamente con sus creencias pedagógicas y con la construcción de identidades infantiles (Garzón, 2021; López & Contreras, 2020). En este sentido, el reconocimiento de identidades sexuales y de género diversas en la infancia, como la identidad trans, implica abordar procesos subjetivos y dinámicos de tránsito entre el género asignado al nacer y aquel con el que la persona se identifica (Fundación Iguales, 2022; MINEDUC, 2023). Según los Principios de Yogyakarta (2007), citados en Arguedas (2019), la identidad de género es una vivencia interna que puede o no coincidir con el sexo asignado al nacimiento.

A pesar de ciertos avances, las personas trans enfrentan exclusión y violencia estructural en contextos sociales heteronormativos (Heaslip, 2022). Frente a ello, tratados como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y normativas nacionales — como la Ley General de Educación (2009), la Ley Antidiscriminación (2012), la Ley de Inclusión Escolar (2015) y la Ley de Identidad de Género (2018) — han establecido derechos y garantías para las infancias trans. Además, el Ministerio de Educación ha impulsado circulares y guías que promueven el uso del nombre social y el respeto a la identidad de género en las escuelas, sin embargo, aún existen vacíos normativos y resistencias institucionales que limitan su implementación efectiva (MINEDUC, 2023).

### **Diseño metodológico**

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, ya que se orienta a comprender hechos o fenómenos mediante el análisis de significados, percepciones, motivaciones, valores, experiencias y circunstancias personales de las personas (Loayza, 2020; Pérez Serrano, 2023). El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso, puesto que se centra en el análisis pro-

fundo de “un determinado fenómeno en un sujeto de estudio, una familia, hospital, comunidad, etc.” (Conejero, 2020, p. 243).

En cuanto a la muestra, la investigación se llevó a cabo en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Quilicura, el cual cuenta con una planta docente compuesta por 44 profesionales que atienden a estudiantes desde Educación Parvularia hasta octavo año básico. Además, dispone de un equipo de gestión compuesto por siete profesionales que ejercen funciones de dirección, inspección general, jefatura técnica y coordinación de ciclo.

Se establecieron como criterios de selección los siguientes:

- Educadoras de párvulos con jefatura de curso en el segundo nivel de transición de Educación Parvularia, con distintos años de servicio en el establecimiento y diversas procedencias en su formación de pregrado.
- Técnicas en Educación Parvularia con uno o más años de servicio en el establecimiento educativo, que se desempeñen en el segundo nivel de transición.
- Integrantes del equipo de gestión que desempeñen cargos directivos o de coordinación pedagógica.

La muestra final estuvo compuesta por tres educadoras de párvulos, una técnica en Educación Parvularia y tres integrantes del equipo de gestión, totalizando siete profesionales de la educación.

Para la recolección de información se emplearon dos estrategias principales: entrevistas en profundidad y observación no participante. Las entrevistas permiten recoger “experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora” (Sierra, 2019, p. 327). Por su parte, la observación no participante se caracteriza por la no intervención del investigador en el contexto, grupo u objeto estudiado, permitiendo recopilar información desde una perspectiva externa y lo más genuina posible (Cortez & Maira, 2019). En total, se realizaron siete entrevistas y cuatro observaciones por grupo-curso.

Respecto a los resguardos éticos, se garantizó la confidencialidad de la identidad de las y los participantes, así como de los datos obtenidos y del establecimiento educativo, mediante la aplicación de un consentimiento informado previo al trabajo de campo.

Para asegurar la validez del estudio, se realizó una validación de instrumentos por parte de cuatro expertos, todos doctores en educación: dos educadoras de párvulos, un psicólogo (enfocado en los contenidos) y un especialista en metodología, quienes contribuyeron significativamente a la mejora de los instrumentos utilizados.

La confiabilidad se abordó a través de distintas formas de triangulación (Arias, 2022; Mantilla & Mantecón, 2019):

- Triangulación teórica, que permitió abordar el fenómeno desde diversas perspectivas conceptuales.
- Triangulación por tipo de muestra, que implicó la inclusión de distintos grupos participantes para una mejor contextualización del fenómeno estudiado.
- Triangulación metodológica, que implicó el uso de diferentes métodos de análisis para fortalecer la interpretación de los datos.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante teorización anclada, una metodología orientada al estudio de la vida social (Raymond, 2005). Este proceso se desarrolló a partir del análisis de discursos, el cual no solo considera lo que las y los sujetos expresan sobre el objeto de estudio, sino que busca identificar la relación que mantienen con dicho objeto o tema (González-Domínguez & Maruri, 2022). En esta línea, resulta clave ir más allá de lo explícitamente dicho, incorporando elementos como gestos, silencios y su manifestación en las prácticas sociales (Delgado & Gutiérrez, 2007).

## Resultados<sup>55</sup>

Respecto a la conceptualización de la identidad de género, el equipo de gestión emplea distintos términos y nociones vinculadas a este eje temático. Algunos aluden a categorías como “masculino” y “femenino” (CC), mientras que otros se refieren a la forma en que las personas se identifican socialmente (JT). La primera respuesta evidencia una visión cis-heteronormativa del concepto, en tanto que la segunda se alinea con una definición concordante con los marcos teóricos actuales sobre identidad de género. Por lo tanto, es posible afirmar que los y las integrantes del equipo de gestión poseen concep-

---

<sup>55</sup> Códigos de entrevistas según participantes: Equipo de Gestión (3): Jefe Técnico (JT) - Inspector General (IG) - Coordinador de Ciclo (CC). Educadoras de Párvulo (3): Educadora de párvulo 1 (EP1) - Educadora de párvulo 2 (EP2) - Educadora de párvulo 3 (EP3). Técnica en Educación Parvularia (1): (TEP).

tualizaciones diversas, influenciadas por sus trayectorias personales y profesionales.

Respecto de las respuestas entregadas por las Educadoras de Párvulos, en este mismo eje temático, una de ellas coincide con la visión binaria del género, centrandolo su definición en la identificación como hombre o mujer. No obstante, las otras dos educadoras entrevistadas y la técnico en Educación Parvularia comparten una perspectiva más cercana a los enfoques contemporáneos, destacando la relación entre identidad de género y el sentir subjetivo de las personas, en consonancia con lo establecido en la Ley N.º 21.120 (2022).

En síntesis, las perspectivas recogidas comprenden la identidad de género como una vivencia interna vinculada al sentir y la autopercepción. No obstante, en el equipo de gestión se observa una mayor heterogeneidad conceptual, lo que evidencia distintas comprensiones del tema dentro de la comunidad educativa.

En torno a la conceptualización de la identidad trans, tanto el equipo de gestión como las educadoras y la técnico en Educación Parvularia expresan ideas similares, señalando que esta se relaciona con el sentir interno de las personas, el cual no necesariamente coincide con el sexo registrado al nacer. Esta noción se alinea con lo establecido en la Resolución Exenta N.º 0812 (2021), la cual define la identidad trans como aquella cuya identidad o expresión de género no se ajusta a las normas sociales tradicionalmente asociadas al sexo registral.

En cuanto a las representaciones sobre la identidad trans, el equipo de gestión expresa opiniones diversas respecto a la edad en que una persona puede autodeterminarse. Dos de sus integrantes consideran que los 15 años sería una edad adecuada para ello (IG; JT). Uno de ellos argumenta además que, durante la educación básica, las definiciones de género no serían categóricas, ya que no determinan necesariamente la trayectoria vital (IG), reforzando la idea de que las decisiones tomadas en la adolescencia tendrían mayor peso. En contraste, otro entrevistado sostiene que no existe una edad específica para definirse como trans, aunque reconoce que en educación parvularia es poco frecuente identificar a niños o niñas trans (CC).

Una situación similar se observa entre las educadoras de párvulos. Dos de ellas sostienen que no existe una edad definida para que una persona pueda identificarse con una identidad de género distinta a la asignada, argumentando que esta definición surge desde la emocionalidad y el sentir inter-

no, muchas veces en oposición a la mirada de otros/as (EPE1; EPE3). En cambio, una tercera educadora plantea un rango etario específico para este proceso, señalando que entre los 13 y 14 años sería una etapa adecuada para realizar una transición de género (EPE2).

La técnico en Educación Parvularia coincide con esta última postura, aunque propone los 18 años como una edad apropiada para la definición de identidad de género, asociándose a un proceso de madurez personal (TEP).

Estas diferencias evidencian una diversidad de perspectivas que responden a las trayectorias, experiencias y saberes previos de cada entrevistado/a. Por un lado, quienes plantean que no existe una edad definida coinciden con lo propuesto por Stewart (2020) y Carrasco (2022), quienes argumentan que la identidad de género puede definirse en distintas etapas de la vida — incluyendo la primera infancia, adolescencia y adultez — sin que exista un hito cronológico determinante.

Por otro lado, al consultar por indicadores que podrían sugerir que un/a estudiante se encuentra transitando su identidad de género, los/as participantes mencionan principalmente conductas que responden a estereotipos sexistas. Se destacan aspectos como la inclinación hacia ciertas actividades consideradas socialmente como propias del género opuesto, formas de expresión (CC), mayor afinidad con un grupo que con otro (IG), y cambios en la apariencia física (JT) como señales iniciales.

Estas observaciones son compartidas por las educadoras de párvulos, quienes además incorporan la autopercepción y la imagen corporal como elementos relevantes en el proceso de transición de género (EPE2). La técnico en Educación Parvularia añade que ciertas dinámicas escolares, como la elección de la fila para ir al baño — determinada por la categoría binaria de “niños” y “niñas” —, podrían ser indicativas de un proceso de tránsito.

Lo anterior refleja una serie de representaciones que combinan elementos observables —como conductas o aspectos físicos— con componentes subjetivos, como el sentir interno, poniendo énfasis en las acciones mediante las cuales niños y niñas podrían expresar su incomodidad frente al género asignado al nacer.

En otro plano, respecto de las representaciones sobre la inclusión educativa de estudiantes trans, una de las personas entrevistadas subraya la necesidad de que el profesorado se encuentre preparado para acoger a niños y

niñas trans en los espacios escolares, opinión compartida tanto por las educadoras de párvulos como por el equipo de gestión.

Sobre el vínculo con las familias ante la transición de un/a estudiante, los y las participantes coinciden en que este debe abordarse con cautela, evitando dramatizar la situación. Se enfatiza la importancia de actuar con naturalidad y transmitir seguridad a los adultos responsables.

En relación con las experiencias previas, se observa que ni las educadoras ni técnico han tenido estudiantes trans a su cargo. En contraste, algunos integrantes del equipo de gestión reportan haber tenido experiencias directas e indirectas con estudiantes en proceso de transición, lo que representó diversos desafíos pedagógicos, especialmente en lo referido a la necesidad de formación docente.

Pese a la falta de experiencias personales con estudiantes trans, las educadoras de párvulos manifiestan interés y disposición para formarse en esta temática. Asimismo, reconocen que los y las estudiantes trans enfrentan múltiples barreras en su trayectoria educativa, entre las que destacan: los prejuicios presentes en la comunidad escolar, la dificultad para comunicar su identidad, y la limitación del uso de espacios físicos como baños o camarines, que suelen responder a una lógica binaria y heteronormativa (Amaya *et al.*, 2023).

Al consultarles en cuanto a la normativa legal vigente respecto a la inclusión de estudiantes trans, los entrevistados mencionan que no existe un conocimiento acabado de leyes que resguarden la identidad de género en espacios educativos. Sin embargo, en su mayoría logran identificar leyes que les entregarían orientaciones para su quehacer pedagógico, entre ellas destacan, la Ley General de Educación (2009), Ley Zamudio (2012) y Ley de Inclusión (2015).

Respecto a los documentos curriculares y la identidad de género, las educadoras de párvulos y técnico en Educación Parvularia mencionan que las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) a través de sus principios, promueven el respeto a la singularidad de cada estudiante y que, a través del núcleo de identidad y autonomía, es posible trabajar en la percepción personal de los niños y niñas.

En cuanto al Marco Para La Buena Enseñanza (2019), los y las entrevistadas destacan la dimensión “enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y niñas”, puesto que, consideran que es necesario que todos y todas se sientan incluidos en los espacios educativos.

En esta misma línea, se mencionan los protocolos del establecimiento, en donde los y las profesionales reconocen la existencia de dichos documentos, sin embargo, no existiría un conocimiento en profundidad de ellos. Frente a esto, es primordial que sean socializados para el desarrollo integral del estudiantado, representando una oportunidad de aprendizaje para el profesorado en diversos aspectos, entre ellos, el de la inclusión (Gallardo, 2020).

En cuanto a la formación académica en identidad de género, la mayoría de los entrevistados coincide en la escasa presencia de asignaturas que aborden esta temática de manera específica. Aunque reconocen la existencia de cursos generales sobre inclusión, consideran necesario revisar las mallas curriculares para incorporar contenidos que promuevan la inclusión de estudiantes trans en los espacios educativos, demanda que se alinea con lo planteado por Millán (2021), en cuanto a la transversalización de planes de estudio en diversidad e identidad de género. Además, los entrevistados señalan que su aprendizaje en esta área ha provenido principalmente de instancias no formales, como consejos de profesores y espacios de diálogo entre colegas, donde se comparten experiencias y saberes.

Respecto a las competencias docentes, mencionan que es necesario que se actúe de manera igualitaria con todos y todas las estudiantes, lo que debe ir acompañado de otorgarle naturalidad a cada uno de los procesos que viven niños y niñas trans dentro de las escuelas. Además, es necesario que el profesorado posea y domine una variedad de habilidades blandas, las que permiten generar espacios educativos seguros, teniendo como base las relaciones interpersonales e interacciones óptimas, desencadenando, por tanto, una mejora en la práctica profesional (Vásquez et al., 2021).

Otra de las categorías corresponde a las prácticas docentes y que en base a las observaciones se evidencia un intento por evitar los sesgos de género, especialmente en cuanto a la disponibilidad de materiales y juguetes, así como en el uso del lenguaje inclusivo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por evitar la segregación de roles de género en las actividades y materiales, el uso del lenguaje sigue siendo una barrera importante. El uso del masculino genérico en ocasiones sigue predominando, lo que perpetúa la invisibilización de otras identidades de género. Es fundamental avanzar hacia una práctica pedagógica más consciente del lenguaje, como una herramienta crucial en la construcción de identidades inclusivas.

Por otro lado, la falta de un enfoque sistemático sobre la identidad de género y la identidad trans en las aulas refleja una ausencia de directrices cla-

ras en los planes pedagógicos, lo que puede estar vinculado tanto a la falta de formación del profesorado como a la ausencia de casos concretos dentro de los espacios educativos. No obstante, los recursos pedagógicos como los cuentos y las historias, que podrían facilitar el trabajo sobre identidad de género, no se implementan de manera explícita, lo que limita la posibilidad de generar un entorno educativo verdaderamente inclusivo. Así, aunque existe un reconocimiento general sobre la importancia de la inclusión y el respeto a las diversidades, la falta de intervención concreta y de recursos educativos adecuados impide que los docentes logren un abordaje efectivo de la identidad trans en sus prácticas cotidianas

En síntesis, los resultados muestran que, aunque existen esfuerzos por parte del personal educativo para incluir a los estudiantes trans en el ámbito escolar, hay una clara necesidad de fortalecer tanto la formación académica en temas de identidad de género como la implementación de prácticas pedagógicas más inclusivas. La creación de espacios seguros, la transversalización de contenidos relacionados con la diversidad de género en los currículos y el desarrollo de una normativa institucional más clara y accesible son pasos fundamentales hacia una verdadera inclusión de los estudiantes trans en la educación parvularia.

### **Conclusiones y discusión**

A partir de los resultados obtenidos, se pueden extraer diversas conclusiones que reflejan tensiones, avances y desafíos en torno al abordaje de género, identidades de género y diversidades sexuales en el ámbito educativo de la primera infancia.

En primer lugar, se constata la ausencia de consensos respecto a los conceptos de género, identidades de género e identidades trans. Las concepciones varían entre posturas binarias y cisnormativas, hasta definiciones más cercanas a las establecidas por tratados y organismos internacionales (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2018; Fundación Iguales, 2022; Arguedas, 2019). Esta diversidad conceptual coexiste con una falta de acuerdo respecto a la edad en que una persona puede autoperibirse con una identidad de género. Mientras algunas participantes consideran que no existe una edad determinada, la mayoría sitúa este reconocimiento en torno a los 14 años.

En segundo lugar, si bien existe conocimiento general sobre normativas vigentes relacionadas con la inclusión y los derechos de las diversida-

des sexo-genéricas, dicho conocimiento no se traduce en una apropiación efectiva por parte del cuerpo docente. Esta brecha normativa se ve agravada por una formación inicial docente deficitaria en estas temáticas, siendo las instancias informales de aprendizaje — como capacitaciones externas o experiencias personales — las principales fuentes de información sobre género, identidades de género y diversidad sexual.

Asimismo, se evidencia un esfuerzo por utilizar un lenguaje no sexista, aunque este intento muchas veces fracasa ante la persistencia del uso predominante del masculino genérico. A nivel institucional, no se observan lineamientos claros que orienten el abordaje de estas temáticas en el nivel de la primera infancia, lo que repercute en prácticas desarticuladas o en iniciativas individuales sin respaldo estructural.

No obstante, se identifican ciertas prácticas pedagógicas que intentan romper con las normas de género tradicionales, por ejemplo, cuestionando estereotipos asociados a colores o tipos de juguetes. Estas prácticas reflejan una voluntad de transformación que requiere apoyo y sistematización.

Los hallazgos también evidencian una disonancia entre el marco normativo y las representaciones o conocimientos del profesorado. Aunque existe una agenda pública que promueve políticas de inclusión y visibilización de las diversidades sexo-genéricas (Venegas, 2020), en las prácticas pedagógicas se siguen reproduciendo estereotipos y concepciones que dificultan su implementación efectiva. Este desfase es particularmente preocupante considerando el rol central que desempeñan las comunidades educativas en la creación de entornos seguros y protectores para todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente aquellos que no se ajustan a la heteronorma (Ministerio de Educación, 2023).

En este contexto, se destaca que si bien las normativas representan un avance significativo, los procesos de formación inicial y continua del profesorado aún presentan importantes vacíos. A pesar de que en los últimos años se han incorporado de forma incipiente algunos contenidos vinculados a la inclusión y la no discriminación, persiste un desconocimiento generalizado de los fundamentos que sustentan estos principios. Esto genera una necesidad urgente de promover prácticas pedagógicas inclusivas que valoren la diversidad y fomenten espacios educativos democráticos (Castillo, 2021).

El desconocimiento sobre aspectos clave, como la edad en que se configura la identidad de género, evidencia la necesidad de generar instancias sistemáticas de formación docente centradas en identidad de género e identi-

dad trans, con el objetivo de construir comunidades educativas colaborativas, inclusivas y seguras. En sintonía con ello, resulta imperativo promover una cultura institucional que trascienda lo meramente académico y que valore las experiencias e historias personales de todos los miembros de la comunidad educativa. Incluso en ausencia de estudiantes trans visibles en el aula, es fundamental que el entorno educativo esté preparado para incluir y acoger a la diversidad, considerando también a las familias y otros actores del contexto escolar.

En este sentido, se propone incorporar de manera obligatoria contenidos sobre identidad y perspectiva de género en las mallas curriculares de la Formación Inicial Docente, como base para el desarrollo de una sociedad más equitativa y respetuosa de las diversidades sexo-genéricas (Matus-Castillo *et al.*, 2021). Como manifestó uno de los participantes del estudio, es imprescindible revisar dichas mallas e incluir asignaturas que entreguen herramientas para abordar pedagógicamente la identidad y diversidad de género, así como para apoyar e incluir a estudiantes trans. Este proceso debe ir acompañado de un respaldo institucional desde los organismos del Estado, de manera que las orientaciones del Ministerio de Educación se implementen efectivamente en los centros escolares y no queden solo en el plano discursivo (López & Moreno, 2020).

Finalmente, los resultados sugieren la necesidad de generar espacios de reflexión e interacción docente al interior de las escuelas, lo que podría fortalecer la cohesión comunitaria y facilitar el aprendizaje colectivo sobre estas temáticas en el marco de una convivencia democrática (Ministerio de Educación, 2023). En particular, se recomienda fomentar instancias colaborativas entre pares, donde se compartan experiencias pedagógicas y se promueva la reflexión crítica, la retroalimentación y el aprendizaje conjunto, favoreciendo así la consolidación de una cultura educativa inclusiva (Carrera & Fernández, 2021).

## Referencias

Amaya Ramírez, D. M., et al. (2023). Q+: Barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género. *Inclusión y Desarrollo*, 10(2), 65–80. [https://www.researchgate.net/publication/376674673\\_Q\\_barreras\\_actitudinales\\_en\\_la\\_convivencia\\_escolar\\_frente\\_a\\_la\\_diversidad\\_sexual\\_y\\_de\\_genero](https://www.researchgate.net/publication/376674673_Q_barreras_actitudinales_en_la_convivencia_escolar_frente_a_la_diversidad_sexual_y_de_genero)

Arguedas Olave, D. L. (2019). *El tránsito por la escuela* (Vol. 1). PROMSEX. <https://promsex.org/wp-content/uploads/2019/11/Transito-vfinal-10.10.pdf>

- Arias Valencia, M. M. (2022). Principles, scope, and limitations of the methodological triangulation. *Investigación y Educación en Enfermería*, 40(2), e3. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v40n2e03>
- Carrera, C., & Fernández, D. (2021). Trabajo colaborativo: Instancias de análisis, reflexión y aprendizaje docente. *Claves Docentes*, 1, 18–20.
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359–375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Chile. (2009). *Ley N.º 20.370: Ley general de educación*. <https://www.diariooficial.cl/>
- Chile. (2012). *Ley N.º 20.609: Establece medidas contra la discriminación*. <https://www.diariooficial.cl/>
- Chile. (2015). *Ley N.º 20.845: Regula la admisión de los estudiantes y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales*. <https://www.diariooficial.cl/>
- Chile. (2018). *Ley N.º 21.120: Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género*. <https://www.diariooficial.cl/>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Derechos de personas LGBTI*. CIDH.
- Conejero, J. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neurología Pediátrica*, 15(1), 242–244. [https://www.academia.edu/69631879/Una\\_Aproximaci%C3%B3n\\_a\\_La\\_Investigaci%C3%B3n\\_Cualitativa](https://www.academia.edu/69631879/Una_Aproximaci%C3%B3n_a_La_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa)
- Cortez, M., & Maira, M. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa: Desarrollo de instrumentos de evaluación*.
- Crespín Samaniego, M. B., & Vergara Palma, C. M. (2022). *La identidad de género y el desarrollo emocional en niños de 4–5 años* (Seminario, ULVR).
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (Coords.). (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Fundación Iguales. (2021). *Reporte de política pública: Crímenes de odio contra personas de la comunidad LGBTIQ+ en Chile*. <https://iguales.cl/wp-content/uploads/2022/09/Reporte-de-politicas-publicas-de-crimenes-odio.pdf>
- Gallardo, G. (2020). *Actualización de reglamentos internos en enseñanza básica y media*. UNICEF Chile.
- Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del COVID-19. *Boletín Redipe*, 10(5), 177–188.
- Giménez, Y. V., Guirado, A. M., & Mazzitelli, C. A. (2020). Representaciones sociales y práctica reflexiva en la formación inicial docente. *Revista Educación*, 45(1), 326–345. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40654>

González-Domínguez, C., & Maruri Montes de Oca, A. (2022). Estructura discursiva y análisis del discurso: Una aproximación foucaultiana. *Revista Stultifera*, 5(1), 105–127. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2022.v5n1-06>

Heaslip Arredondo, M. (2022). *Transexualidad, transgénero y educación: Una revisión sistemática* (Trabajo de grado, Universitat de les Illes Balears). [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/161118/Heaslip\\_Arredondo\\_Megan.pdf](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/161118/Heaslip_Arredondo_Megan.pdf)

Loayza Maturano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en ciencias humanas y educación. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56–66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>

López Quiroga, V., & Moreno Becerra, M. (2020). *Políticas públicas de educación: Análisis crítico desde la perspectiva de género* (Trabajo de grado). <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/0786c737-6d99-40af-86e0-502f9c7093b0/content>

López García, M. P., & Contreras Izquierdo, N. M. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, 1–18.

Martín Castillo, D. (2022). *Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). <http://hdl.handle.net/10201/119466>

Feria Ávila, H., Matilla González, M., & Mantecón Licea, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. *Didáctica y Educación*, 10(4), 137–146.

Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., & Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en educación física chilena. *Retos*, 40, 326–335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>

Millán, C. P. (2021). Diversity approaches in primary school teacher training programs in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/EPAA.29.4702>

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto N.º 315: Niveles educativos de la educación parvularia*. <https://www.diariooficial.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*.

Ministerio de Educación de Chile. (2019a). *Marco para la buena enseñanza*.

Ministerio de Educación de Chile. (2019b). *Decreto 234: Función técnica en educación parvularia*. <https://www.diariooficial.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Resolución exenta N.º 0812*. <https://www.diariooficial.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2023a). *Coaching entre pares: Retroalimentación de prácticas pedagógicas*.

- Ministerio de Educación de Chile. (2023b). *Orientación temática 2: Conceptos para comprender y respetar al estudiantado LGBTIQ+*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023c). *Orientación temática 1: Normativas que protegen los derechos de estudiantes LGBTIQ+*.
- Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10606>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Pérez-Enseñat, A., & Moia-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en educación física. *Retos*, 38, 818–823.
- Pérez Serrano, G. (2023). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Narcea.
- Ramírez-Sánchez, M., Rivas-Trujillo, E., & Cardona-Londoño, C. (2019). El estudio de caso como estrategia metodológica. *Revista Espacios*, 40(23), 1–7.
- Raymond, E. (2005). La teorización anclada como método de investigación en ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 23, 217–227.
- Rivadeneira, M., & Vera, L. (2022). Impacto de las representaciones sociales en la personalidad y el desempeño de los estudiantes. *ReHuso*, 7(2), 62–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6523206>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102–122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sierra, F. C. (2019). La entrevista en profundidad: Función, sentido y técnica. In J. A. González & C. M. K. Peruzzo (Coords.), *Arte y oficio de la investigación científica* (pp. 301–379). CIESPAL.
- Stewart, V., Narodowski, M., & Campetella, M. D. (2021). Infancias trans: Otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 219–236. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM82-10804>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2017). *Decreto 241*. <https://www.mineduc.cl>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia*. <https://www.mineduc.cl>
- Toro Villagra, E., Moya Rojas, P., & Poblete Melis, R. (2020). Representaciones sociales sobre personas LGBTI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>
- Vásquez Villanueva, S., et al. (2021). Habilidades blandas: Su importancia para el desempeño docente. *Paidagogo*, 3(2), 4–16.
- Venegas Inostroza, J. D. (2020). *La educación sexual como recurso para la reivindicación de las disidencias sexuales* (Tesis de pregrado, Universidad de Chile).

Watts, W., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física. *Retos*, 43, 290–299. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/88330>

Yogyakarta Principles. (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. <https://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/>

ESPAÇO DAS  
PERIFÉRIAS

PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA



## A EDUCAÇÃO ESTÁ NA RUA: AS RODAS DE HIP-HOP DA BAIXADA FLUMINENSE (BXD)<sup>56</sup>

## LA EDUCACIÓN ESTÁ EN LAS CALLES: LOS CÍRCULOS DE HIP-HOP DE BAIXADA FLUMINENSE<sup>57</sup>

### **Stephanie Moreira de Souza Dias**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0009-0007-5351-6712>>

e-mail: [stemsdias@gmail.com](mailto:stemsdias@gmail.com)

### **Maria Alice Rezende Gonçalves**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6120-554X>>

e-mail: [marialicerezende@gmail.com](mailto:marialicerezende@gmail.com)

---

<sup>56</sup> Derivada da dissertação intitulada “A educação está na rua: estudo sobre as rodas culturais de hip hop da Baixada Fluminense (BXD)” para obtenção do grau de Mestre no programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias“. Defendida em 01/07/2024. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/25520>

<sup>57</sup> Derivado de la tesis titulada “La educación está en la calle: estudio sobre los círculos culturales del hip hop en la Baixada Fluminense (BXD)” para obtener el título de Máster en el Programa de Posgrado en Educación, Cultura y Comunicación en Periferias. Defendida: 01/07/2024. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/25520>.

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo descrever as relações que as rodas de hip-hop estabelecem com o território da Baixada Fluminense, destacando seu potencial educativo e cultural. Trata-se de um estudo de caso no qual o hip-hop é entendido como produto da diáspora negra que se manifesta por meio de rodas culturais que agregam jovens moradores de espaços periféricos, a BXD, no estado do Rio de Janeiro/Brasil. A juventude das rodas de hip-hop, por meio desses movimentos educativos e culturais, transforma esses espaços periféricos em territórios capazes de reunir outros jovens, fomentando a discussão e a análise crítica da realidade em que vivem, além de estimular a criatividade, a expressão artística. Conclui-se que essa juventude produz em seu território um espaço de formação decolonial do mundo, de caráter educativo, rompendo com a colonialidade do poder, saber e ser e, ainda, tece suas relações territoriais e ressignifica suas identidades.

**Palavras-chave:** Educação; Arte; Cultura; Hip-Hop; Periferia.

**Resumen**

Este artículo pretende describir las relaciones que los círculos de hip-hop establecen con el territorio de la Baixada Fluminense, destacando su potencial educativo y cultural. Este es un estudio de caso donde el hip-hop es entendido como un producto de la diáspora negra que se manifiesta a través de círculos culturales que reúnen a jóvenes habitantes de zonas periféricas, la BXD, en el estado de Río de Janeiro/Brasil. Los jóvenes de los círculos de hip-hop, a través de estos movimientos educativos y culturales, transforman estos espacios periféricos en territorios capaces de reunir a otros jóvenes, fomentando la discusión y el análisis crítico de la realidad en la que viven, además de estimular la creatividad y la expresión artística. Se concluye que esta juventud produce en su territorio un espacio de formación decolonial del mundo, de carácter educativo, rompiendo con la colonialidad del poder, del saber y del ser y, además, teje sus relaciones territoriales y resignifica sus identidades.

**Palabras clave:** Educación; Arte; Cultura; Hip-Hop; Periferia.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever as relações que as rodas de hip-hop estabelecem com o território da Baixada Fluminense, destacando seu potencial educativo e cultural. Trata-se de um estudo de caso no qual o hip-hop é entendido como produto da diáspora negra, que se manifesta por meio de rodas culturais que agregam jovens moradores de espaços periféricos, a BXD, no estado do Rio de Janeiro/Brasil. Busca-se investigar como essas interações se dão e o papel que ocupa na vida da juventude periférica que as produz. Pressupõe-se que esse movimento é herdeiro das trocas ocorridas no chamado Atlântico Negro, mantendo características compartilhadas entre as diferentes culturas diáspóricas negras. Dentre elas, está seu potencial pedagógico, educando por meio das rodas culturais de hip-hop de forma decolonial, rompendo com a colonialidade do poder, saber e ser. (Quijano, 2005; Gilroy, 2012; Sodré, 1942; Hall, 2003.)

O hip-hop é um movimento cultural constituído de várias expressões artísticas, como criação da diáspora negra, nasceu na periferia de Nova York, na década de 1970, e de lá se espalhou pelo mundo. No documentário “Baixada Cruel: As Histórias do hip-hop na Baixada Fluminense” (2022), o diretor e roteirista Arthur Calazans entrevista pessoas fundamentais para o hip-hop na Baixada. O *rapper* Mad e Slow da BF contam que o hip-hop chega na Baixada Fluminense na virada dos bailes de *soul* para o *eletrofunk*, entre os anos 1983/1984. Chegam por meio do *break dance*, mesmo que inicialmente a juventude da época não soubesse que esse era o nome da dança que apelidaram, no Mesquita Tênis Clube, de “dança do robozinho”. A informação sobre o movimento hip-hop chegou à juventude principalmente por meio de filmes, como o *Beat Street* (1984). A partir de 1988, alguns dançarinos de *break* começam a cantar *rap* na Baixada. Isso se deveu à influência do lançamento da coletânea “Hip-Hop Cultura de Rua” (1988), que trazia revelações, como Thaíde e DJ Hum, e que foi consumido em massa pela juventude na Baixada.

O movimento *funk* e o movimento hip-hop dividiram espaço por muito tempo nos bailes, tanto na Baixada Fluminense, como em outros pontos do Rio de Janeiro. Os *rappers* Mad e Slow da BF contam que isso se deve às influências que consumiam na época. O *funk* era mais influenciado pelo *miami bass*, que tinha um ritmo mais acelerado e vinha da Flórida, enquanto

o hip-hop era mais arrastado, ligado ao que chamavam de “rasteiro”, que era um *rap* de Nova Iorque.

Na verdade, ambos os estilos são considerados *rap*, mas vêm de locais diferentes, o que é reflexo das influências de cada localidade. Os *rappers* frequentavam os encontros das equipes de DJ's no centro da cidade do Rio de Janeiro, pois trabalhavam na região. O deslocamento para o trabalho permitiu que eles consumissem e se informassem mais sobre o movimento hip-hop. Eles destacam a Lapa como sendo o ponto mais acessível para essa troca de informação, uma vez que, ainda, não tinham acesso à internet. Na metade dos anos 1990, o movimento hip-hop já havia se espalhado pela Baixada Fluminense. Nesse momento surgem diversos grupos e artistas que, buscando valorizar e criar novas narrativas sobre a sua região, começam a associar o nome da Baixada com seus nomes artísticos, assim surge: “Fator Baixada, Da Baixa e Baixada Brothers, além do coletivo M2HBF (Movimento Hip-Hop da Baixada Fluminense) e o próprio Slow da BF, sendo que BF significa Baixada Fluminense”, segundo Calazans (Baixada cruel..., 2022).

Acolhido pela juventude periférica, o movimento hip-hop marca sua presença por meio das rodas de hip-hop da BXD (Osumare. 2015). No artigo de Leão e Ferreira (2015), King Nino Brown (Ferreira), importante figura para o hip-hop no Brasil, diz que, nas metrópoles, a chamada cultura de rua, ou a cultura hip-hop, nasceu uma cultura popular urbana pela qual se expressam os jovens da periferia. De acordo com ele, esses jovens passaram a desenvolver habilidades formais exigidas no fazer pedagógico, tais como a observação, a análise crítica, a produção e, principalmente, a expressividade intelectual manifestada pela arte (Leão & Ferreira, p.112). Dessa forma, a juventude, ao adentrar no universo do hip-hop, tem acesso a um pensamento crítico e demais habilidades que ajudam a denunciar as mazelas sofridas pela população periférica e afro-brasileira. Ao falar de educação não me atenho ao sentido escolar, mas ao sentido amplo de educação, “um processo complexo, plural e que se desenvolve em múltiplos tempos e espaços por meio de diferentes sujeitos” (Ferreira; Sirino; Mota, 2020, p. 593).

### **O que é a BXD?**

A Baixada Fluminense (BXD) tem sido vista como a região periférica do estado do Rio de Janeiro/Brasil que demonstra taxas precárias de índice de desenvolvimento humano em sua maior parte. As rodas de hip-hop ocupam um lugar cultural, educacional e social fundamental na vida de diversos

jovens desse território, libertando-os de concepções coloniais do mundo e interferindo diretamente na construção da identidade positiva da juventude negra e não negra.

A Baixada Fluminense (BXD) é uma região político-geográfica onde não há precisão de delimitação, isso porque ela não é uma região demográfica oficial. Entretanto, seus habitantes, veículos de comunicação e a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro a reconhecem. Entre seus habitantes, os municípios que integram essa região podem variar, mas segundo a Secretaria de Segurança Pública, é formada pelos municípios de: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Mesquita, São João de Meriti, Queimados, Japeri, Paracambi, Seropédica, Itaguaí, Magé, Guapimirim e Belford Roxo. Isso porque é a área onde o 3º Comando de Patrulhamento de Área (ex-Comando de Patrulhamento da Baixada Fluminense) atua.

É curioso que essa região é reconhecida pelo governo do estado do Rio de Janeiro tendo como referência as áreas de patrulhamento da Polícia Militar. Isso nos ajuda a pensar que lugar a Baixada Fluminense ocupa no estado, ao fortalecer o estereótipo de violência e precariedade do local. Essa versão da Baixada Fluminense é a mais empregada, como todo o estigma carregado por ela. De acordo com o observatório do Sebrae (Observatório Sebrae/RJ, 2016), essa região é equivalente a 23% da população do estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, a Baixada Fluminense ainda é o local da classe trabalhadora, comumente chamada de “cidade dormitório”, pois grande parte dos trabalhadores se deslocam para trabalhar na cidade do Rio de Janeiro e, em geral, o transporte público atende na maioria das vezes esse trabalhador apenas no seu horário de trabalho, privando-o do direito à cultura e lazer no seu território de trabalho. Segundo os dados do mapa da desigualdade, publicado pela Casa Fluminense (2023), em 2020, 2 milhões de moradores de toda a região metropolitana do Rio de Janeiro se deslocam diariamente para a capital, isso porque, além de terem os maiores salários do estado, concentram a maior taxa de emprego. O município da baixada com maior oferta de emprego, que é Duque de Caxias, não chega a disponibilizar a metade dos empregos ofertados na capital. Já em relação às taxas de investimento em cultura, divulgados pelo mapa da desigualdade (2023), mostram que apenas Nilópolis e Paracambi têm taxa maior ou igual ao Rio de Janeiro; porém, é necessário mapear para onde essas verbas estão sendo destinadas, uma vez que produtores culturais nilopolitanos afirmam que parte da verba destinada à Lei Federal Aldir Blanc, no município, foi destinada a outras atividades não culturais.

Esta pesquisa não busca abarcar toda a complexidade histórica da região da Baixada Fluminense, apenas apontar caminhos que ajudaram a construir e reproduzir o imaginário de um território de ausências e violência, uma vez que a juventude produtora das rodas de hip-hop, na Baixada Fluminense, reivindica seu território e faz denúncias por meio dessa expressão cultural. É comum vermos nomes de MC's de *rap* que carregam a sigla BXD, abreviação de Baixada Fluminense, artistas como Afrodite BXD, Neo BXD, Marcão Baixada e muitos outros. No entanto, outras gerações anteriores, abreviaram a região como BF, conforme observa Enne (2002). Isso demonstra como diferentes gerações reivindicam e afirmam seu território. Considero que, a fim de valorizá-lo, afastá-lo do estigma de lugar da violência e da carência de bens e serviços, as novas gerações encontram novas formas de ressignificá-lo.

### **Música e diáspora: o movimento hip-hop**

Esta pesquisa partiu da perspectiva decolonial de mundo, pela qual é preciso abdicar e mudar as estruturas da colonialidade do poder, saber e ser, ou seja, a produção cultural dos subalternos deve ser interpretada como viva, híbrida, em diálogo permanente com a cultura estabelecida como legítima. O sociólogo e teórico da cultura, Stuart Hall (2003), afirma que, apesar de terem acontecido movimentações no mundo que mudaram a hegemonia cultural moderna, como o surgimento dos Estados Unidos como potência mundial e produtora de cultura, e as lutas por direitos civis nos países ditos de terceiro mundo, a lógica cultural que opera no pós-modernismo ainda é desigual, reconhece as diferenças a fim de distinguir o que é erudito e o que é popular. Para Hall (2003, p. 339), quando se fala em hegemonia cultural, “trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele”, assim seria preciso criar estratégias culturais que deslocassem a disposição de poder. O autor acrescenta ainda que:

a cultura popular tem sempre sua base em experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns. Daí, ela se liga àquilo que Bakhtin chama de “vulgar”, o popular, o informal, o lado inferior, o grotesco, eis porque sempre foi contraposta à alta cultura ou cultura de elite (Hall, 2003, p. 340).

Considera-se que o movimento hip-hop, assim como outras produções periféricas, tem sido relegado a um lugar de subalternidade, tanto por alguns setores de classe da população em geral, quanto pelos espaços destinados a refletir sobre o que é arte. Uma definição comumente encontrada é da arte como o conceito que engloba todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar uma visão sensível do mundo, através de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros. Ora, em expressões artísticas, como o *rap*, o grafite, o *slam* e o *funk*, todas formas artísticas presentes na(s) periferia(s), tais recursos se fazem muito presentes. Por que, então, são essas manifestações culturais subjugadas em detrimento de outras?

Nessa investigação, buscou-se romper com os valores impostos pela colonização, para decolonizar concepções a outras produções artísticas. Essa proposta traz para o centro da discussão o hip-hop, movimento de contracultura importante, que traz em sua história característica a crítica de questões, como desigualdade de classe, de raça e a opressão histórica, promovendo diálogo e conexão entre as manifestações dessa arte nos mais diversos territórios. Essas características são as marginalidades conectivas do hip-hop (Osumate, 2015), que estão presentes nas produções da diáspora e irei observá-las na BXD.

Partiu-se da concepção de música negra diaspórica para pensar qual o papel das rodas culturais na vida da juventude produtora do movimento hip-hop na BXD. Que relações essa juventude tem estabelecido entre si e com o território, tendo em vista a narrativa de precariedade e violência atrelada a ele? Minha hipótese é que a juventude da BXD, por meio do hip-hop, estabelece uma relação territorial que se distancia da visão colonial e se aproxima de uma perspectiva territorial vinda da filosofia nagô. Essa perspectiva se estabelece no Brasil, principalmente nos terreiros de candomblé, como Muniz Sodré (2019) demonstra. Essa juventude produz em seu território um espaço de formação decolonial do mundo, de caráter educativo, rompendo com a colonialidade do poder, saber e ser e, ainda, tece suas relações territoriais e ressignificam suas identidades.

É comum ouvirmos em entrevistas com artistas do mundo hip-hop a frase: “O hip-hop me salvou”. À primeira vista, podemos pensar que existe somente uma relação individual do(a) com a cultura, mas o fato é que a música, fruto da diáspora, vem fortalecendo a população negra desde que o tráfico negreiro começou. Ao tratar de música negra em diáspora, recorro a Gilroy (2012). Segundo o autor:

As músicas do mundo Atlântico Negro foram as expressões primárias da distinção cultural que esta população capturava e adaptava a suas novas circunstâncias. Ela utilizava as tradições separadas mas convergentes do mundo Atlântico Negro, se não para criar a si mesma de novo como conglomerado de comunidades negras, como meio para avaliar o progresso social acusado pela autocriação espontânea sedimentada pelas intermináveis pressões conjuntas de exploração econômica, do racismo político, do deslocamento e do exílio (Gilroy, 2012, p. 173).

Por Atlântico Negro, o mesmo autor define como uma “estrutura rizomórfica e fractal da formação transcultural e internacional” (Gilroy, 2012, p. 38), ou seja, sua estrutura rizomática aparece por ser um local que não possui uma única raiz cultural, mas micro-raízes descentralizadas. O rizoma, conceito que o autor toma de empréstimo de Deleuze e Guattari, é um sistema conceitual aberto, pois seus conceitos não são essencializados, mas são relacionados às circunstâncias. O rizoma não estabelece um centro, nem mesmo uma ordem, seus pontos podem se conectar a qualquer outro, são múltiplos (Deleuze & Guattari, 1995, p. 15). As conexões rizomáticas tendem a ser pouco aparentes, ocultas, é necessário observar e descortinar. Dessa forma, Gilroy (2012) traz esse conceito para criticar o absolutismo étnico.

Sigo por essa linha; pois, como a história do movimento hip-hop mostra, sua formação se dá por meio das trocas culturais de diferentes territórios ao longo da diáspora negra. Não quero apontar um início e fim, mas entender como os meios dessa cultura funcionam e se expandem. A música atlântica negra funcionou como uma resistência às diferentes explorações coloniais que o deslocamento forçado da população africana provocou, foram gêneros que se construíram com a fusão de características culturais de diferentes etnias, que representavam para a população negra, deslocada forçosamente de seus territórios de origem, representação cultural, lembrança de suas terras, refúgio frente a todo racismo e epistemicídio gerado pelo colonialismo. Então, quando um artista do movimento hip-hop diz que foi “salvo”, estamos falando de um poder que a música, ao longo da diáspora, despertou em diferentes gêneros musicais.

As marginalidades conectivas do hip-hop, conceito que Halifu Osumare (2015) articulou, ao analisar como as juventudes do mundo consumiam e reproduziam o hip-hop afro-americano e latino que partia dos Estados

Unidos, são um conjunto de fenômenos: juventude com status periférico, opressão histórica, classe e cultura, que estão presentes no hip-hop por toda a diáspora negra. Ainda que o *rap*, advindo da indústria cultural seja o mais exportado pelos Estados Unidos atualmente, o que faz a juventude ao longo da diáspora recriá-lo dentro da sua realidade, é a identificação com os problemas sócio-históricos que a cercam. É essa identificação com esse conjunto de elementos que faz a vertente mais crítica do hip-hop chegar à juventude, ao longo da diáspora negra.

Em suma, esse conjunto de fenômenos elencados acima, que podem se sobrepor, são, como mostra Osumare (2015), os responsáveis pela disseminação do hip-hop na diáspora negra. Isso não quer dizer que não existam particularidades de um local ao outro. É justamente o local que vai fazer com que se diferencie, pois é ele que irá trazer significado, ou seja, a juventude, ao longo da diáspora negra, faz denúncias por meio do hip-hop sobre as opressões em que vivem. Eu pude constatar essa diversidade por meio da observação do *rap* de transgressão angolano, que também vai denunciar suas questões políticas, históricas e sociais. Cabe acrescentar que os *rappers* angolanos foram diretamente influenciados pelo *rap* brasileiro. Por compartilharmos a mesma língua, se tornou mais fácil a entrada de artistas brasileiros no mercado fonográfico angolano, como a do *rapper* brasileiro Gabriel Pensador.

A autora Halifu Osumare (2015) também aponta os temas de denúncias, ao trazer seus estudos sobre os casos de Cuba e do Brasil. Em Cuba, os *rappers* irão denunciar o racismo em um momento no qual ele era negado pelo discurso oficial. Como no Brasil, as temáticas variam: crime, violência policial, pobreza, além de buscarem construir uma nova identidade para a população negra diante do racismo dominante no país (Osumare, 2015, p. 87). A autora conclui que: “internacionalmente, a pobreza – seja sob o capitalismo, seja sob o socialismo – pode motivar os jovens pobres a dar voz às suas contranarrativas em formas alternativas de cultura popular como o hip-hop” (Osumare, 2015, p. 75).

A juventude produtora do hip-hop possui marcadores sociais de raça, classe e, ainda, podem ter sua cultura reprimida, dependendo do local que se desenvolve, como no caso de Cuba, mais explicitamente devido ao seu sistema político, mas também encontra-se essa opressão no Brasil. As rodas culturais de hip-hop, por exemplo, muitas das vezes acontecem em locais periféricos com incursão frequente da polícia militar, ou mesmo na concepção hierarquizada que se reproduz sobre a cultura produzida pelos subalternos. Em entrevista realizada pela primeira autora deste artigo, com o produtor cul-

tural da Roda da Via, em Nova Iguaçu, MC. Khalifa (2022, informação oral), ele relata que a maior parte da sociedade acredita que as rodas de hip-hop são eventos de uma juventude usuária de drogas sem sentido crítico: “ (...) Que vários moleques que tavam na vida errada, vem pra cá pra fazer uma música, pra batalhar, botando a vida realmente a risco na roda, isso que a gente acha que um homem negro precisa, de uma mina negra da comunidade, ela precisa de oportunidade, visibilidade, pra ela poder expandir, pra ela poder crescer (...)” (março de 2022, informação oral).

A polícia militar chegou alvejando tiros na Batalha do Mantém, em maio de 2022, em Cabo Frio, região dos Lagos do estado do Rio de Janeiro. No local, só havia crianças e jovens desarmados. É possível comprovar por meio de um vídeo, que circulou nas redes sociais, gravado por uma pessoa do público. Enquanto o mestre de cerimônias puxava o grito da batalha e o público estava concentrado no duelo que iria se iniciar, os policiais militares chegaram atirando. Segundo depoimento dos produtores da Batalha ao jornal local “Folha dos Lagos” (2022), “os policiais repetiam frases como “cultura é só na escola até As 18h da tarde”, “rap é coisa de vagabundo e maconheiro” e “lugar de criança é em casa e não na praça fazendo rap”. Esse caso mostra como o próprio Estado viola totalmente o direito à cultura, cidadania, excluindo essa juventude produtora de cultura em locais nos quais, muitas vezes, as rodas culturais são as únicas atividades culturais acolhedoras e gratuitas.

No estágio docente que realizei na turma do curso de Pedagogia (2023), quando apresentava minha pesquisa, uma aluna da graduação e professora do município de São João de Meriti, relatou que ela e outros colegas de trabalho sempre olharam com julgamento para a roda que acontecia em frente à escola. Temos, então, uma juventude marginalizada e estigmatizada que segue disseminando, a partir dos seus marcadores sociais, uma cultura de estética africanista que opera contra a lógica da modernidade. Seguindo a releitura de Gilroy (2012, p. 98), “um discurso filosófico que rejeita a separação moderna, ocidental, de ética e estética, cultura e política”.

### **As rodas culturais**

Presente nos espaços públicos, principalmente em praças e debaixo de viadutos, em favelas, periferias e centros, as rodas culturais de hip-hop se destacam como um espaço produzido periodicamente pela juventude, que pode conter batalha de MC’s, apresentações musicais, exposição de arte, mutirão de grafite, DJs e apresentação de *break dance*. É comum que as rodas culturais

sejam confundidas com as batalhas de rima. De acordo com o debate apresentado no artigo de Flora Tarumim (2020), e no projeto de Lei Estadual do Rio de Janeiro nº5.908/2022, as rodas culturais envolvem esse conjunto de diferentes apresentações artísticas citadas acima, que tem como um dos princípios ocupar o espaço público. Já as batalhas de rima são apenas os duelos de MC's, que estão presente nas rodas culturais. Entretanto, também contam com apresentações de MCs (*pockets shows*) e DJs. Isso torna a diferenciação entre elas confusa. Porém, as batalhas de rima podem acontecer em espaços públicos ou privados, e vieram anteriormente às rodas culturais.

As rodas culturais de hip-hop se formaram no Rio de Janeiro em 2019, após o incêndio do Centro Interativo de Circo (CIC), que ficava localizado na Fundação Progresso, bairro da Lapa, centro da cidade. Era no CIC que as batalhas de rima de toda a cidade aconteciam, como a Batalha do Real e a Batalha do Conhecimento. Após o incidente, os jovens resolveram ocupar o espaço público e iniciaram as rodas de rima, sendo a primeira realizada nos próprios arcos da Lapa. Um coletivo chamado Circuito Carioca de Ritmo e Poesia (CCRP) nasceu desse problema e dessas relações que eram construídas ali. Eles, efetivamente, transformaram as rodas de rima em rodas culturais, levando para outros espaços espalhados pela cidade do Rio de Janeiro. No longa-metragem “O Som do Tempo” (2017), que trata sobre a história do *rap* carioca, há uma entrevista com MV Hemp, um dos responsáveis pela criação das rodas. Ele diz que as rodas sempre existiram, como as rodas de samba, o local onde os filósofos se reuniam. Na sua visão, as rodas são um local de “escambo cultural”.

A Liga das Rodas Estaduais do Rio de Janeiro elaborou um gráfico, em 2022, com atividades que acontecem nas rodas. Todos os elementos do hip-hop aparecem na composição das rodas, além de DJs, MCs, Break *dance* e grafite. O aspecto educativo aparece por meio das rodas de conversa e doação de livros. Podemos dizer que se trata do potencial pedagógico nas rodas. Outros dados também me chamaram atenção. Quando perguntado se as rodas receberam algum apoio da prefeitura de sua cidade, 76,5% responderam que não e apenas 23,5% responderam que sim. Já, quando perguntado se as rodas já receberam recursos de editais, 71,6% responderam que não, enquanto 28,4% responderam que sim. Ou seja, as rodas culturais desde a sua formação e expansão pelo Rio de Janeiro, recebeu pouquíssimo investimento do poder público, mesmo que elas tenham começado a ganhar mais reconhecimento a partir de 2012.

Apesar do reconhecimento que pode ter contribuído para o rápido aumento das rodas de rima para todo o Estado do Rio de Janeiro, poucas po-

líticas públicas foram pensadas para esse movimento cultural da juventude. Em 2017, é a primeira vez que a Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, em parceria com o CCRP, institui um calendário de realização das Rodas Culturais de Rima. A secretaria disponibilizou o empréstimo de equipamentos de som para 12 rodas do município, cadastradas através do Circuito Carioca de Ritmo e Poesia (CCRP), no período de seis meses.

Em 2022, pela primeira vez, tivemos um edital voltado exclusivamente para as rodas culturais do estado do RJ. Esse edital de premiação, no valor de 7 mil reais, concedido através da FUNARJ, resultou em 50 rodas premiadas; porém, houve inscrição de 127 rodas habilitadas e 11 rodas inabilitadas, sendo duas dessas inabilitações por inscrições repetidas. Assim, ao todo tivemos 136 inscrições. As rodas poderiam se inscrever através de CPF ou CNPJ, mas um critério fundamental é que tivessem mais de três anos de atuação no estado do Rio de Janeiro. Apesar do resultado final desse edital ter saído em julho, apenas no início de setembro os contemplados receberam o aporte.

Em 2013, das 50 rodas culturais mapeadas pela pesquisadora Rôssi Alves, apenas 5 eram pertencentes à Baixada Fluminense. O edital de 2022 não divulgou a localidade das rodas, mas, juntando as que acompanho com as que levam a Baixada no nome, ou a própria sigla BXD, consigo identificar 12 rodas inscritas que ocorrem na região. No entanto, se faz necessário um mapeamento com mais precisão. A roda Cultural do Centenário, que acontece na favela do corte 8, e que tenho acompanhado durante esta pesquisa, foi premiada no edital em 3º lugar. Até o término desta pesquisa, terei a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento e o impacto que o recurso gerou a essa roda cultural.

### **Territorialidade e hip-hop**

Para tratar da relação entre território e hip-hop, preciso indagar: o que é território? Para Sodré (2019, p. 24), “o espaço define-se como o que se faz caber num limite”, ou seja, espaço aparece como extensão. Os pré-socráticos entendiam o espaço “como todo o raio de movimentação dos habitantes de uma comunidade”, ou seja, introduzem a ideia do *morar* que, para Sodré (2019), não é apenas o “fazer comunitário”, mas expressa a própria identidade do grupo. A “História dá-se num *território*, que é o espaço exclusivo e ordenado das trocas que a comunidade realiza na direção de uma identidade grupal” (Sodré, 2019, p. 24). Logo, espaço e território se diferenciam. O primeiro é apenas uma extensão em que qualquer corpo pode estar. Já o território deli-

mita, traz características, particularidades, constrói identidade. Percebemos que a noção de território, no entanto, não é aplicável ao contexto colonial para os escravizados, pois os africanos trazidos para o Brasil como escravos foram privados de suas terras de origem.

Na concepção desse mesmo autor, eles teriam sua identidade diretamente afetada. Na entrevista “O espaço da África no Brasil”, no canal “Nós Transatlânticos”, com Muniz Sodré (2017), ele diz que era comum que os negros escravizados no Brasil morressem de “banzo”, que são sentimentos de melancolia, tristeza e saudade da sua terra natal, sendo, nesses casos, por suicídio, através da ingestão de terra. A desterritorialização do negro africano trouxe danos irreparáveis para a humanidade, mas como estratégia de sobrevivência na diáspora forçada, os negros recriaram sua relação com a terra aqui no Brasil através dos terreiros.

Como explica Sodré (2019), em África, cada orixá era cultuado em uma cidade diferente. A reterritorialização no Brasil fez com que o terreiro fosse um local que reunia negros africanos de diferentes locais, e em um mesmo espaço cultuassem diferentes orixás. O terreiro, para esse pesquisador, é uma reconfiguração espacial das terras de origem da diáspora escrava africana. É um espaço simbólico onde os afro-brasileiros podem se reunir e celebrar sua cultura e sua identidade. O terreiro é, portanto, um território simbólico, que representa a resistência e a persistência do povo negro no Brasil. O território é um espaço simbólico, construído a partir da memória, da história e da cultura de um determinado grupo social.

A contribuição de Sodré (2017; 2019) nos dá um caminho para pensar o território periférico. A ideia não é reduzi-lo apenas ao território físico (espaço), mas partir da construção simbólica, da representação, da cultura e da formação de identidade dos indivíduos que moram nessas localidades, nesta pesquisa em específico, aos moradores da Baixada Fluminense. A luta por ressignificar o território acompanha o movimento hip-hop desde o início, o *status* periférico daqueles que produzem o movimento é uma das marginalidades conectivas que ligam o hip-hop ao redor do Atlântico Negro.

No Brasil, o movimento chega pelas margens e o empoderamento do conceito periferia, se dando com fortes contribuições do movimento hip-hop. Tiaraju D’Andrea (2020) ajuda a pensar sobre essa relação, pois traz um debate forte sobre o conceito de periferia. O autor aponta, em “Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos” (2020), as diversas disputas e mudanças que o termo sofreu desde os anos 1950/1960,

quando surgiu para tratar das desigualdades econômicas do capitalismo em relação aos países ditos centrais. Apesar de, nos anos 1970, as pastorais da igreja católica, movimento *punk* e de mães utilizarem o termo, só nos anos 1990 ele ganha notoriedade. O momento da mudança na preponderância ocorreu nos primeiros anos da década de 1990, quando, fundamentalmente, o movimento hip-hop passou a publicizar o termo. Naquele momento, a periferia reivindicou a palavra periferia, começando um processo histórico de modificação de seus significados (D’Andrea, 2020, p. 21).

### **As rodas de hip-hop da BXD**

Estar presente em uma roda cultural não é algo novo para a pesquisadora que aqui escreve, comecei a frequentar esse espaço na graduação em História, observando-o com interesse social, estético e como consumidora muito antes disso. Afinal, ele me atraía por cumprir seu papel de entretenimento e socialização acessível para a juventude. Acompanhava as imagens da roda cultural de Mesquita (RJ) lotada e sempre quis ocupar aquele espaço público com outros jovens que tinham a mesma classe social e interesses semelhantes aos meus.

No início de 2022, escrevi um projeto audiovisual para o edital “Cultura Presente nas redes 2”. Propus entrevistar os realizadores de três rodas culturais diferentes na região da Baixada Fluminense. Após ser aprovada, selecionei a Roda da Via, que acontece na via *light*, Nova Iguaçu; a Roda Cultural do Centenário, que acontece no corte 8, complexo da Mangueirinha, Duque de Caxias, e um circuito de batalhas, chamado Independência BXD, que circula por diversas rodas culturais da Baixada, mas também na Zona Norte do Rio de Janeiro e São Gonçalo. O edital Cultura Presente nas Redes 2 foi uma chamada emergencial, da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado do Rio de Janeiro (SECECRJ), que previa premiar financeiramente produções culturais no espaço virtual. Esse e vários outros editais foram muito importantes para os produtores culturais durante a pandemia da covid 19, por isso o caráter emergencial. Foi o que me permitiu viabilizar financeiramente as entrevistas necessárias para esta pesquisa, além de registrar de forma audiovisual.

Logo após ter sido aprovada no edital, entrei em contato com os produtores das rodas culturais pelas redes sociais. No primeiro momento, não conhecia nenhum deles, mas fui extremamente bem acolhida, e se mostraram dispostos e animados para participar das entrevistas e gravações, cien-

tes de que eu usaria não só como produto do edital, mas como campo de investigação para a minha pesquisa de mestrado. Nenhum produtor cultural recebeu qualquer quantia para que as entrevistas fossem realizadas. O valor da premiação do edital era de R\$2.500,00 (Dois mil e quinhentos reais), mas sofreu redução devido aos impostos. Foi todo direcionado para a produção e pós-produção dos vídeos-entrevistas.

As entrevistas aconteceram à medida que as rodas foram retomando suas atividades com a flexibilização das restrições da pandemia, todas aconteceram durante o próprio evento. Para além do edital e das entrevistas, estive presente em edições das rodas apenas para fotografar, ou para acompanhar as batalhas, além de ter recebido convite de organizadores para ser remunerada para fotografar eventos específicos. Cheguei primeiro nas rodas culturais como consumidora das batalhas de *rap* e apreciadora das artes e estéticas urbanas, quando a pesquisa se inicia, soma-se a essa paixão. Estive nas rodas atuando como fotógrafa, *videomaker*, ouvinte, espectadora e entrevistadora. Assim, registrei de forma escrita, fotográfica e audiovisual esta pesquisa.

É no momento que construo o edital e começo a realizar as entrevistas, que me percebo diretamente afetada pelo potencial educador da roda, e me entendo não apenas como pesquisadora, mas como alguém que constrói o movimento hip-hop na Baixada Fluminense, através das lentes e da pesquisa. Passo a me identificar como observadora participante desta pesquisa, construindo relação com os organizadores das rodas. No livro *Sociedade de Esquina*, Willian Foote Whyte (2005) se muda para Cornerville e, aos poucos, vai criando relações com os moradores do local. Ele vive na prática o cotidiano dos imigrantes que lá viviam, de forma ativa. Isso permite ao sociólogo entender profundamente como se dão as normas sociais, as hierarquias de poder e as dinâmicas interpessoais. Diferente de Whyte, vivi a maior parte da minha vida no território da Baixada Fluminense. Os quatro anos de graduação, em Minas Gerais, foi o período em que estive mais distante. Entretanto, sempre ligada a ela pelas informações que chegavam por amigos, família e, como já dito anteriormente, pelas redes sociais. A maior mudança seria me fazer mais presente nas rodas culturais, a fim de conseguir captar de forma profunda o impacto que a juventude da Baixada exerce nesse território, através das rodas culturais.

Ao todo, percorri cerca de cinco rodas culturais, estando mais de uma vez em algumas delas, durante o período de um ano. Realizei entrevistas com DJ's, MC's e produtores culturais, mas trouxe para a pesquisa a entrevista com a MC Malê, produtora do Independência BXD, um circuito de rodas

culturais na Baixada; o MC Khalifa, JLZ e DJ Deltinho, representando a Roda da Via. Todas as entrevistas aconteceram durante a realização das rodas.

### **A Roda da Via**

A roda da via começou a partir de uma reunião, em 2017, em um evento chamado *Musicalização* que acontecia no mesmo local que hoje ocorre a Roda da Via, a praça dos Direitos Humanos, em Nova Iguaçu. Nesta ocasião 6 jovens mc's se uniram e garantiram que fariam a batalha de rima acontecer, independente de dinheiro, o maior objetivo deles é contornar as ausências que identificaram na sua área, como a falta de visibilidade, entretenimento e infraestrutura, essa informação foi o próprio MC Khalifa, um dos produtores da roda, que me relatou em entrevista.

Khalifa chegou a relatar que rappers mais velhos da Baixada, como o DMD, inspiraram e incentivaram eles a criar a roda da via. Para a roda cultural acontecer na praça dos Direitos Humanos, envolve toda uma pré-produção dos artistas, desde o convite a MC's, a divulgação em redes sociais, chegar horas antes para montar tenda, lona, levar equipamentos e garantir que o espaço aconteça com o mínimo de infraestrutura.

Os Mc's, DJ's e produtores que deram início à roda da via afirmam que é um espaço aberto onde quem estiver disposto a contribuir, pode se juntar para fazer o movimento artístico e cultural acontecer. Khalifa me contou que no momento da entrevista a roda estava na sua 13ª edição, e isso era graças ao público que soma e colabora pro evento acontecer. “ - E graças a Deus, e graças a essa galera foda que cola, que prestigia realmente nosso evento, ... infelizmente a gente vive a margem da sociedade, então a gente fica muito a mercê da rua, da violência, da criminalidade e foram 6 jovens que saíram dessa bolha, dessa cúpula e pensaram na comunidade, investir trazendo entretenimento para periferia mesmo. (Khalifa, entrevista concedida para o Potências Periféricas, 2022).

Além da Roda da Via, que é a roda cultural organizada pelos jovens, os mesmos ainda possuem um grupo de Rap chamado Faixa Preta Rap, onde produziram música, shows e videoclipes, e se uniram para montar o estúdio Mirage Club. A ideia de montar o estúdio veio como solução para que eles conseguissem gravar as músicas sem precisar pagar um estúdio, dessa forma eles se mobilizaram, o Naxa Beat, produtor musical do grupo, cedeu o espaço, e através de recursos próprios montaram o estúdio.

Posteriormente, com a Lei Aldir Blanc, conseguiram realizar uma reforma no local, Khalifa ressaltou a importância da lei para ajudar com que o espaço fosse reformado. Nas entrevistas com o MC Khalifa, o MC Jota da Via e o DJ Deltin notei muita motivação ao falar do objetivo da roda e da importância do movimento Hip Hop na Baixada.

### **A Roda Cultural do Centenário**

A Roda Cultural do Centenário surgiu em 2018, na comunidade do Centenário, em Duque de Caxias. Ela é organizada pelo casal DJ Drika e MC Rafa, que convidam outros DJs e MCs para participarem. Dentre todas as rodas das quais participei, essa foi onde eu registrei o grafite, um dos elementos do hip-hop, com mais força. Eles organizam mutirões de *graffiti* na comunidade, que ainda conta com apresentação de MC's e batalha de rima.

No Centenário, não consegui realizar entrevistas com os produtores, pois as demandas durante um dos mutirões em que estive presente, não deixou que as entrevistas fossem gravadas. O mutirão deu início ainda pela manhã. A roda disponibilizou galões de tinta, tinta *spray* e pigmento. Grafiteiros vieram de diferentes lugares do Rio de Janeiro, alguns com suas *crews* (grupo/equipe) e trouxeram até seus próprios materiais. Eles grafitaram uma rua inteira, espalhando cor e arte pelas paredes da comunidade. Apareceram tantos grafiteiros, que o material disponibilizado pela roda acabou, mas eles arrecadaram dinheiro com os comerciantes do bairro e conseguiram comprar mais tinta para que a ação continuasse na rua.

No horário do almoço, a produção da Roda Cultural do Centenário, junto dos moradores da rua, disponibilizou refeição para os participantes da ação. Foram servidos arroz e *stroganoff* em grande quantidade, para que todos pudessem se alimentar. No final da tarde, chegaram os DJ's convidados que começaram a animar o ambiente para aqueles que chegavam para a batalha. Apesar do grande número de grafiteiros, apareceram poucos MC's de batalha. Dessa forma, não foi realizada uma batalha nos moldes tradicionais, mas ela não deixou de acontecer, e os MC's presentes não deixaram de mandar o seu *freestyle*.

A intenção desta pesquisadora era retornar na roda para realizar a entrevista, porém, não tive disponibilidade na data do evento seguinte e, logo depois, a DJ Drika engravidou. Ela e seu companheiro, o MC Rafa, deram um intervalo da organização da roda cultural, entretanto, não deixaram de realizar ações na comunidade. A roda tem um significativo compromisso social

com a comunidade, e sempre realiza ações na Páscoa para as crianças. Logo após o mutirão, em que estive presente, o casal foi convidado para receber uma premiação pela FUNARJ, o prêmio “Rodas de Rima” de 2022, parte da mesma iniciativa do edital que premiava rodas culturais com incentivo financeiro.

### **O circuito de batalhas: Independência BXD**

Em 2019, aconteceu uma organização com produtores de batalhas e rodas culturais para organizarem as batalhas seletivas, que garantem vaga na Batalha Estadual do Rio de Janeiro. Eles se dividiram por núcleos, um deles era o “BXD”. Ao mapear as batalhas e rodas culturais da Baixada Fluminense, perceberam que o número era tão alto que poderiam criar o seu próprio circuito. A batalha final do núcleo BXD aconteceu na Roda da Via. Os produtores decidiram nomear o evento final, quando surgiu o nome “Independência BXD”, pois pensavam em criar um circuito independente de batalhas da cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, seus planos tiveram que ser adiados devido à pandemia. Para participar do Duelo Nacional de MC’s, que é a maior batalha de nível nacional, organizada pelo coletivo Família de Rua, desde 2007, o MC precisa garantir a vaga na fase estadual que, por sua vez, realiza suas seletivas conjuntamente com as batalhas e rodas culturais do seu estado.

Na estadual de 2023, aqui no Rio de Janeiro, ocorreram 16 seletivas, em 16 rodas culturais diferentes, sendo duas na Baixada Fluminense, a Roda da Via e o Circuito Independência BXD. Apesar dessa realidade no último ano, em 2016 foi a primeira vez que a Baixada Fluminense sediou as seletivas. Segundo Malê BXD, a maior motivação para a criação do circuito era trazer representação para as rodas culturais, batalhas e mc’s da Baixada Fluminense, pois muitas vezes precisavam se deslocar para outras regiões para disputarem a tão sonhada: “(..) tinha os MC’s representando outras áreas, outras cidades, outros bairros. (...) E a galera tinha que se despencar, tinha aquela coisa tanto do transporte que sempre dificultou muito pra gente, quanto do anonimato. E o circuito vem com essa ideia de expandir ainda mais esse cenário, de estar cada vez mais fazendo parte do cenário de *rap* do Rio de Janeiro” (Malê BXD, entrevista concedida à pesquisadora, outubro de 2022).

Apesar de sentirem a Baixada Fluminense invisibilizada no cenário de *rap* do Rio de Janeiro, e esse ter sido um dos principais motivos de criação do circuito, o evento foi idealizado pensando em reunir não só a BXD, como a Zona Norte, Zona Oeste, e São Gonçalo, incentivando os MC’s e produtores

a circularem por outras rodas. Um pedido do circuito para as rodas participantes era que fizessem pré-seletivas em rodas próximas. “Então, isso já fez com que a galera conhecesse uma batalha a outra, pô vou batalhar lá em tal roda que nunca fui, pra ver se eu consigo uma vaga no dia da seletiva e não tentar a vaga para sorteio. Deu supercerto, porque a gente viu que rodas que não conhecia, pessoas que nunca vieram, por exemplo, aqui na roda de Belford Roxo, vieram. Teve gente de São Gonçalo, do outro lado da ponte que veio pra cá, assim como a gente também foi pra lá, então, a gente fez essa troca, sabe?” (Malê BXD, entrevista concedida à pesquisadora, outubro de 2022).

Um critério importante, pedido pela organização do circuito, é que cada roda reservasse obrigatoriamente uma vaga para “as minas” (me permito aqui usar a linguagem do movimento hip-hop da mesma forma que Malê utilizou ao falar sobre esse assunto) e uma vaga para pessoas LGBTQIAP+. “(...) então, a intenção também era colocar essas minas cada vez mais inseridas no esquema, sabe? (...) A gente teve essa ideia, esse detalhe de colocar, pedir com que as organizações deixassem essas vagas reservadas, convidassem essas meninas para brotarem nas batalhas” (Malê BXD, entrevista concedida à pesquisadora, outubro de 2022).

### **Considerações finais**

Cheguei neste tema de pesquisa, pois fiquei deslumbrada com o poder que existe no ritual da roda. Uni as coisas que fazem meu coração vibrar, o território em que vivi, o movimento hip-hop e o seu potencial crítico, que nos faz lutar pelas mudanças sociais que queremos ver no mundo, mas que começam sempre pelo nosso entorno. Adotei autores dos estudos culturais e decoloniais, a fim de fundamentar o hip-hop como um movimento cultural, criado a partir das trocas do Atlântico Negro, que reivindica seu lugar social e resgata a cultura dos povos subalternizados pela cultura hegemônica.

Na modernidade, a distinção cultural seguiu presente, separando o que é erudito e o que é popular, e/ou étnico, mantendo a lógica da colonialidade na construção do pensamento cultural. O hip-hop é um dos movimentos culturais fruto da diáspora. O hip-hop no Brasil chegou à Baixada com o potencial crítico e educativo que conecta jovens negros periféricos, produtores e consumidores de hip-hop no mundo todo. A juventude, através do movimento hip-hop, constrói outras narrativas, confrontando a narrativa hegemônica. Jovens, como Malê BXD, MC Khalifa, MC Jota da Via, DJ Deltin,

DJ Drika e muitos outros, viram nesse movimento de diáspora, que carrega tantas características culturais africanas, o incentivo para mudar a realidade do seu entorno e região. Esses jovens podem atuar em rodas culturais diferentes, mas estão sempre em diálogo para construir uma outra realidade possível na Baixada Fluminense. Concluo, aspirando que esta pesquisa possa elucidar a mente daqueles que, assim como eu, acreditam no potencial pedagógico do hip-hop; que contribua para aqueles que lutam e acreditam no seu território.

## Referências

- Almeida, F. (2019). Potencialidades da gestão coletiva do espaço público: O caso das rodas culturais de hip-hop no Rio de Janeiro. *Revista Desenvolvimento Social*, 25(1).
- Alves, J. R. (2003). *Dos barões ao extermínio: Uma história de violência na Baixada Fluminense*. APPH CLIO.
- Alves, R. (2013). *Rio de rimas*. Aeroplano.
- Amaral, M. do. (2015). O multiculturalismo, o hip-hop e a educação. In M. do Amaral & L. Carril (Orgs.), *O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade* (pp. 277–302). Alameda.
- Calazans, A. V. S. (Director). (2022). *Baixada cruel: As histórias do hip-hop na Baixada Fluminense* [Filme].
- Casa Fluminense. (2023). *Mapa da desigualdade 2023: Região metropolitana do Rio de Janeiro*. <https://casافلuminense.org.br/wp-content/uploads/2023/09/MapaDaDesigualdade2023-3.pdf>
- D'Andrea, T. (2020). Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitos periféricos. *Novos Estudos CEBRAP*, 39(1), 19–36.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). Editora 34.
- Dudu de Morro Agudo. (2020). *Rap na Baixada, rap no mundo: RapLab tecendo redes educativas* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense).
- Enne, A. L. S. (2002). *“Lugar, meu amigo, é minha Baixada”: Memória, representações sociais e identidades* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro).
- Ferreira, A. V., Sirino, M. B., & Mota, P. F. (2020). Para além da significação formal, não formal e informal na educação brasileira. *Interfaces Científicas – Educação*, 8(3), 584–596.
- Gilroy, P. (2012). *O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência* (C. K. Moreira, Trans., 2a ed.). Editora 34; Universidade Cândido Mendes.
- Gomes, R. L. (2012). *Território usado e movimento hip-hop: Cada canto um rap, cada rap um canto* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas).

- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG.
- Kaufmann, J.-C. (2013). *A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo* (T. de A. e L. Florencio, Trad.). Vozes; Edufal.
- Leão, M., & Ferreira, J. de O. (2015). Arte e cidadania: Hip-hop e educação. In M. do Amaral & L. Carril (Orgs.), *O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade* (pp. 111–131). Alameda.
- Marques, A. S. (2006). Baixada Fluminense: Da conceituação às problemáticas sociais contemporâneas. *Revista Pílares da História*, 4(6).
- Moura, A. (2022). *O som do tempo* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-XFYhPuWolM>
- Oliveira, D. A. (2012). Juventude e territorialidades urbanas: Uma análise do hip-hop no Rio de Janeiro. *Revista de Geografia*, 2, 1–8.
- Oliveira, L., & Candau, V. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15–40.
- Osumare, H. (2015). Marginalidades conectivas do hip-hop e a diáspora africana. In M. do Amaral & L. Carril (Orgs.), *O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade* (pp. 63–92). Alameda.
- Pieve, S. M. N. (2019). Baixada Fluminense: Notas preliminares sobre sentidos e identidades de uma região. In *Anais do Encontro Nacional da ANPUR*.
- Folha dos Lagos. (2022, May 6). Policiais militares interrompem com tiros e truculência roda cultural no Manoel Corrêa. <https://www.folhadoslago.com/geral/policiais-militares-interrompem-com-tiros-e-truculencia-roda-cultural/18997/>
- SESC. (2022, April 26). Potências da Baixada: O que a Baixada Fluminense representa para mim? <https://www.sesc.org.br/noticias/assistencia/potencias-da-baixada-o-que-a-baixada-fluminense-representa-para-mim/>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber* (pp. 227–277). CLACSO.
- PET/ProCult. (2024). *Roda de conversa: O movimento hip-hop na Baixada Fluminense* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3J2SirS8MS0>
- SEBRAE. (2016). *Movimentos no mercado de trabalho do Rio de Janeiro* (Nota conjuntural n. 41). [https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Sintese\\_n41\\_2016\\_Movimentos%20no%20Mercado%20de%20Trabalho%20do%20Rio%20de%20Janeiro.pdf](https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Sintese_n41_2016_Movimentos%20no%20Mercado%20de%20Trabalho%20do%20Rio%20de%20Janeiro.pdf)
- Sodré, M. (2017). *O espaço da África no Brasil* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8asUpAkFbu4>
- Sodré, M. (2019). *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. Mauad X.

Souza, R. (2020). “Ribeirão das trevas”? O skate dando um ollie nas narrativas dominantes (Dissertação de mestrado).

Tarumim Torres de Almeida, F. (2020). Potencialidades da gestão coletiva do espaço público: O caso das rodas culturais de hip-hop no Rio de Janeiro. *Revista Desenvolvimento Social*, 25(1), 113–124.

Torres, G. (2022). História da Baixada Fluminense. <https://baixadafacil.com.br/historia-da-baixada>

## DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DE UM TRABALHO EDUCACIONAL “INCLUSIVO” NA PERIFERIA FLUMINENSE<sup>58</sup>

## DESAFÍOS Y CONTRADICCIONES DE UN TRABAJO EDUCATIVO “INCLUSIVO” EN LA PERIFERIA DEL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO<sup>59</sup>

### **Valéria dos Santos de Oliveira**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Brasil

ORCID: <[https://orcid.org/0000\\_0002\\_1245\\_7193](https://orcid.org/0000_0002_1245_7193)>

E-mail: [valeriaoliveira2006@yahoo.com.br](mailto:valeriaoliveira2006@yahoo.com.br)

### **Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-1301-7824>>

E-mail: [gil.barao@hotmail.com](mailto:gil.barao@hotmail.com)

### **Leandro Sartori**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Brasil

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6073-1313>>

E-mail: [leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br](mailto:leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br)

---

<sup>58</sup> Derivada da dissertação intitulada “Educação Especial e Política Inclusiva em Duque de Caxias: análise do Projeto “Buscando uma escola aberta à diversidade (2001-2007)”, para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Defendida: 11/07/2024. Link: ???.

<sup>59</sup> Derivado de la tesis titulada “Educação Especial e Política Inclusiva em Duque de Caxias: análise do Projeto “Buscando uma escola aberta à diversidade (2001-2007)” para la Maestría en el Programa de Posgrado en Educação, Cultura e Comunicação em Periferias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sustentada em 11/07/2024. Link: ???.

**Resumo**

Nos últimos anos, têm sido criadas diversas iniciativas que visam colaborar para a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. O projeto “Buscando uma escola aberta à diversidade” é uma iniciativa de um município da periferia fluminense, que cumpriu certo pioneirismo no âmbito local para implementar ações inclusivas na rede pública municipal. Este texto busca analisar o documento no que se refere à discussão sobre diversidade e inclusão, revelando suas contradições e alcance como proposta de trabalho da SME a ser aplicada nas escolas. A metodologia empregada parte de acervo privado de uma trabalhadora do referido município e emprega análise de conteúdo de documento para a realização da pesquisa. O projeto foi uma proposta da Equipe de Educação Especial direcionada à Rede Municipal de Duque de Caxias, que se dedicou a implementar o ideário “inclusivo”, assumindo o discurso da diferença e da diversidade nos moldes de uma concepção liberal. A recuperação desse documento num arquivo pessoal permitiu resgatar uma política inclusiva desenvolvida, que se constitui como um “legado histórico” e patrimônio educacional do município.

**Palavras-Chave:** Diversidade; Inclusão; Educação Especial.

## Resumen

En los últimos años se han creado diversas iniciativas destinadas a colaborar con la inclusión de personas con discapacidad en el entorno escolar. El proyecto “Buscando una escuela abierta a la diversidad” es una iniciativa de un municipio de la periferia fluminense que asumió cierto carácter pionero a nivel local al implementar acciones inclusivas en la red pública municipal. Este texto tiene como objetivo analizar el documento en lo que respecta a la discusión sobre diversidad e inclusión, revelando sus contradicciones y su alcance como propuesta de trabajo de la Secretaría Municipal de Educación (SME) a ser aplicada en las escuelas. La metodología empleada parte de un acervo privado de una trabajadora del mencionado municipio y utiliza el análisis de contenido documental como herramienta de investigación. El proyecto fue una propuesta del Equipo de Educación Especial dirigida a la Red Municipal de Duque de Caxias, que se dedicó a implementar el ideario “inclusivo”, asumiendo el discurso de la diferencia y la diversidad en los moldes de una concepción liberal. La recuperación de este documento en un archivo personal permitió rescatar una política inclusiva desarrollada que se constituye como un “legado histórico” y patrimonio educativo del municipio.

**Palabras clave:** Diversidad; Inclusión; Educación Especial

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise de uma proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias (Rio de Janeiro / Brasil<sup>60</sup>). A proposta de trabalho foi registrada no projeto que denominou-se como “*Buscando uma escola aberta à diversidade*”, que orientava a organização da equipe que, na época (2001-2007), e era composta por profissionais da educação, sendo professoras, orientadoras pedagógicas ou educacionais, psicólogas, fonoaudiólogas e instrutoras de Libras e de Braille, que assumiam “programas”, tais como o Programa de sala de Recursos, Programa Família\aluno\escola, de acordo com sua formação e especificidade da demanda de Educação Especial – deficiência intelectual; múltipla deficiência; surdez; baixa visão e cegueira; autismo; altas habilidades.

Assim, o objetivo é analisar o documento “Projeto: Buscando uma escola aberta à diversidade”, criado e implementado pela Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em específico, a discussão sobre diversidade e inclusão nele contida, revelando suas contradições e alcance como proposta de trabalho da SME a ser aplicada nas escolas.

Para tanto, organizamos o texto nas seguintes etapas: desenho metodológico e marco de referência teórico da pesquisa; discussão dos resultados da pesquisa; conclusão.

## Desenho metodológico e marco de referência

O projeto “*Buscando uma escola aberta à diversidade*” foi a expressão de uma política pública para a educação da pessoa com deficiência, desenvolvida entre os anos de 2001 e 2007, na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, RJ. O documento teve sua constituição no contexto histórico e político do capitalismo dependente brasileiro, sob os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010).

<sup>60</sup> O município de Duque de Caxias fica situado na Baixada Fluminense, pertencente à região metropolitana do estado do Rio de Janeiro (Brasil). A Baixada Fluminense possui características periféricas, evidenciadas em indicadores socioeconômicos alarmantes.

Elaborado por profissionais da educação vinculados à rede municipal de ensino, para sistematizar e orientar o trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação, teve como objetivo se constituir como referência para o trabalho pedagógico das escolas. Além disso, propiciou propostas temáticas para a formação dos profissionais da educação, registro de dados estatísticos sobre os estudantes com deficiências e sobre os profissionais da educação atendidos na proposta.

Muitos relatórios, documentos, fotos e afins, que configuram o registro de vários trabalhos realizados pelos setores e equipes dentro dos órgãos públicos no Brasil, como a Secretaria de Educação daquele período, acabam não sendo transformados em patrimônio oficial, nem se consolidam como política pública para o município, principalmente, quando ocorre a troca de gestão através das eleições municipais. Muitos desses materiais vão parar em acervos privados das pessoas envolvidas com o trabalho. Num primeiro levantamento, através de contato informal com a atual equipe de educação especial, não se tinha conhecimento de cópia do documento arquivado na SME. Apesar de ter sido feito pela equipe de implementadoras, durante permanência na Equipe de Educação Especial (EEE), o documento estava guardado pela profissional que foi chefe da EEE no período estudado (2001 a 2007), em seu arquivo pessoal<sup>61</sup>. Toda a documentação, produzida nesses 7 (sete) anos pela equipe, conta com termos de visitas, relatórios, avaliações de estudantes, encaminhamentos e outros documentos que não foram encontrados na SME. A confirmação da sua legitimidade como expressão de um trabalho é da memória coletiva das participantes dos projetos, que reconhecem os processos pedagógicos realizados na EEE, que foram contactadas durante a realização desta pesquisa.

Molina (2019) revela que foi sendo intensificado nas pesquisas, sobretudo, nas Ciências Humanas, o uso do arquivo pessoal e/ou documentos não publicados, pois eles colaboram para o resgate da memória social, assegurando a preservação desse tipo de fonte. Assim,

---

<sup>61</sup> Agradecemos à professora Vera Lúcia Alves dos Santos, por ceder o documento para a pesquisa. Os documentos disponibilizados pela professora Vera não apresentam nenhuma oficialização, carimbo ou assinatura que configure e valide como patrimônio público institucional, podendo apenas ser considerado um arquivo pessoal, mesmo sabendo que foi construído a várias mãos e dentro de órgão público. Segundo as informações obtidas informalmente com a professora Vera, as profissionais que passaram pela equipe não tiveram nomeação oficializada e, portanto, sem carimbos funcionais para uso nos documentos produzidos na EEE. A professora Vera tinha seu carimbo, por iniciativa própria, que ela usava para legitimar ofícios e relatórios.

[...] os arquivos pessoais, por exemplo, devem ser tratados como um meio de acesso mais direto ao personagem e à trajetória que se pretende investigar. Eles devem ser vistos com objeto sociológico e histórico para que, assim, possam revelar ideários políticos, projetos pessoais e processos neles investidos (Heynamm, 2005 *apud* Molina, 2019).

Portanto, a recuperação desse documento num arquivo pessoal permitiu resgatar uma política inclusiva desenvolvida pela equipe da EEE. O documento “*Buscando uma Escola aberta à Diversidade*” é um “legado histórico” e patrimônio educacional coletivo de um município periférico no Brasil.

O documento em análise está impresso e arquivado numa pasta catálogo, contendo 119 páginas, que se inicia com seu nome; os nomes das implementadoras; sumário; textos dos oito projetos; as necessidades encontradas nas escolas em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, e correspondendo também à formação/especialidade de cada profissional da equipe – deficiência mental; acompanhamento em sala de recursos; surdez; deficiência visual; autismo; família; altas habilidades e comunicação alternativa e ampliada. Neste texto, será feita a análise de conteúdo do documento proveniente de acervo pessoal da servidora do referido município.

### **Resultados: o projeto de Educação inclusiva da Equipe de Educação Especial (2001-2007)**

“*Buscando uma Escola aberta à Diversidade*” foi uma proposta da EEE concebida na rede municipal de Duque de Caxias, visando implementar o ideário “inclusivo” do governo federal, assumindo o discurso da diferença e da diversidade nos moldes de uma concepção liberal. Não era um projeto no sentido de política governamental, mas um braço das pedagogias de projetos, implementada pelo órgão central, inseridos numa conjuntura de fortalecimento dos discursos hegemônicos da diversidade, buscando dar respostas pedagógicas e funcionais para a demanda da chamada educação inclusiva e da matrícula cada vez mais crescente de estudantes com deficiências nas escolas.

O projeto “*Buscando uma Escola Aberta à Diversidade*” é uma experiência que permitiu o acesso de centenas de crianças, jovens e adultos com deficiência à escola pública, mobilizando o poder público no investimento de recursos e na promoção de formação de professores, e criando oportunidades de refletir sobre a conjuntura maior, a partir do trabalho pedagógico na

escola. O documento tinha como uma de suas finalidades registrar e balizar o trabalho da SME junto aos estudantes com deficiência. Para isso, utilizou como referência documentos oficiais das políticas educacionais no âmbito nacional. A partir do primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), a agenda da educação inclusiva se amplia significativamente, resultando em políticas, como o “Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade”, cuja estratégia de formação é a da multiplicação de conhecimentos sobre inclusão das pessoas com deficiência (Pletsch, 2011). Esse programa elegeu alguns municípios para implementar as ações, e Duque de Caxias não foi um deles. No entanto, o programa federal serviu de referência para a construção do projeto municipal que, pelo que está registrado no documento, investiu bastante na formação dos profissionais das escolas.

O documento municipal afirma a escola como “espaço em que estes alunos possam estruturar-se para se inserirem nos seus diversos espaços de ação – família, igreja, clube, etc.”, e tem como referência a Declaração de Salamanca (1994) (Duque de Caxias, 2004). Ademais, defende que a “[...] Educação Especial rompe com o papel de ‘depósito’ do ensino regular dado a ela historicamente, encobrendo, por vezes, entre outras, as falhas do sistema educacional do nosso país, rotulando como deficientes aqueles que ficam repletos dois ou mais anos” (Duque de Caxias, 2004).

Tem-se, ainda, no corpo do documento, a descrição de cada “programa”, de acordo com a divisão por especialidades das professoras da equipe da SME e o registro da quantidade de profissionais da educação participantes dos grupos de estudos promovidos pela EEE. Ademais, registra, desde 2001, os temas de grupos de estudos, tais como: a família e as legislações das políticas inclusivas nacionais. Nos espaços formativos foram desenvolvidas as seguintes estratégias: oficinas diversas; integração e inclusão e encontros sistemáticos com as seguintes formações: autismo; educação dos surdos; educação de pessoas com baixa visão; política nacional de educação especial; estudantes com altas habilidades; mercado de trabalho; deficiência mental; adaptações curriculares; habilidades adaptativas e inclusão; discussão sobre instrumentos de avaliação. Quanto às concepções presentes no documento, iremos destacar o termo diversidade e a temática da inclusão.

O termo “diversidade” tem centralidade e valor para considerar as relações humanas nos processos formativos no campo da inclusão escolar. No entanto, cabe indagar: o que significa no documento em análise o termo diversidade? Consideramos relevante analisar o termo “diversidade”, o qual constitui não somente o nome do projeto, mas também indica a essência da

proposta de trabalho da equipe para desenvolver o trabalho pedagógico na rede de ensino do município de Duque de Caxias sobre as deficiências e o direito de garantir o acesso dessas crianças, jovens e adultos à escola. Afirma-se que “[...] um grande desafio para o sistema educacional implementar uma prática aberta à diversidade de nossas comunidades, não só para os estudantes com comprometimento mental, físico e outros, mas para todos os estudantes que, de alguma forma, sofrem, historicamente, a exclusão no espaço escolar” (Duque de Caxias, 2004, p.1). Assim, “respeitar a diversidade” aparece como a principal missão da educação e da escola para alcançar a qualidade e interação com o seu meio social.

Malik (1999), no texto “O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença”, debate essa ideia que apela em defesa da “aceitação da diversidade”, analisando os discursos utilizados pelas teorias pós-modernas, trazendo a reflexão sobre outro termo muito utilizado junto com o de *diversidade*, que é o de *identidade*. A diversidade e suas identidades são apresentadas como uma escolha pessoal, como uma relação de pessoa para pessoa ou, trazendo para a educação, uma relação entre a escola e o aluno, entre a comunidade escolar e o professor, entre professor e aluno. As desigualdades seriam acentuadas a partir da decisão de cada sujeito em respeitar os direitos do outro, responsabilizando individualmente pela exclusão, o que afasta a necessidade de se pensar sobre os determinantes sociais, como a lógica do mercado capitalista.

É evidente que as diferenças de cada pessoa e sua condição específica, como a deficiência, o transtorno autista ou mesmo as altas habilidades têm desdobramentos nos processos formativos. No entanto, deve-se considerar a perspectiva histórica, pois essa implica conceber a sociedade nas suas contradições e demanda a ampliação da defesa da diversidade, para além de determinados discursos relativistas e multiculturalistas (Witeze e Silva, 2016).

O respeito à diversidade, junto às chamadas oportunidades educativas, tem sido, desde os anos de 1990, elemento-chave dos discursos e dos encaminhamentos de políticas direcionadas aos grupos que, marcadamente, são alvo de exclusão social. Nesse contexto, por exemplo, o Banco Mundial e a UNESCO direcionam as suas ações para que a diversidade se torne um valor perseguido pelas redes públicas de ensino e, para isso, devem investir na educação básica, como elemento de garantia do direito social e à diminuição gradativa das desigualdades socioeconômicas. Portanto, mais uma vez, é a escola a ser responsabilizada quanto às concretizações das proposições presentes nas políticas educacionais e inclusivas. Dentre elas, a educação especial não

poderá se situar como um sistema à parte do ensino geral, mas se tornando uma modalidade que perpassa todos os níveis, segmentos e modalidades da educação. Cabe à escola dar conta da realização da diversidade, reformulando sua organização institucional em diversos aspectos, desde as condições físicas até ao trabalho pedagógico, para garantir a inclusão nas salas de aulas.

Existe uma polissemia quanto à ideia de “diversidade” ou “o respeito à diversidade”, ou seja, o termo se torna o centro das ações educacionais e sociais. O dilema é que, muitas vezes, as diferentes concepções não explicitadas de diversidade ocultam as desigualdades estruturais forjadas pelo sistema capitalista periférico e dependente, como na sociedade brasileira. De fato, em muitas situações, nas políticas públicas, o discurso da diversidade se torna um eixo para a redução de conflitos de ordem social e a alternativa harmônica para alcançar as liberdades individuais, a compreensão, a tolerância, a amizade e a solidariedade entre as pessoas, as famílias e a comunidade escolar. No entanto, não constam nessas alternativas as necessárias condições materiais para a realização do direito educacional e da vida com dignidade na sociedade.

No que se refere ao discurso inclusivo, a categoria de “inclusão forçada”, de Fontes (1996), evidencia os processos contraditórios que surgem no esforço do capitalismo de encontrar novas formas de manutenção da aparência democrática, através de discursos e de estratégias compensatórias que minimizem as desigualdades da sociedade de classe. Entretanto, ocorre a manutenção de um ciclo de exclusão interna, justificado pelo desequilíbrio individual, pela inadaptação singularizada. Nas políticas educacionais e nas políticas de educação especial, são usados discursos e conceitos que satisfazem aos indivíduos em sua luta, porém, contribuem, muitas vezes, com a continuidade do projeto hegemônico de exclusão e do fortalecimento da lógica capitalista.

O processo histórico da educação da pessoa com deficiência permite compreender a luta pelo seu direito para estar na escola e compartilhar as mais diversas oportunidades com outras pessoas. No “*Projeto Buscando uma escola aberta à diversidade*” consta a defesa das crianças e jovens com deficiência que estivessem na escola. Naquele momento em que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estava sendo implementada, a lei 9394/1996, da Educação Especial, não mais era entendida como um sistema paralelo de ensino.

Acreditava-se que essas pessoas poderiam enxergar outras perspectivas em suas vidas juntamente com suas famílias, pois o horizonte da inclusão

formal das pessoas deficientes na escola gerou esperanças nas famílias em relação à conquista de direitos. A escola era o contato mais amplo que tinham com a sociedade em geral. Sabemos que a educação e a pedagogia não são salvadoras de uma sociedade marcada por exclusões. Por exemplo, deve-se considerar as dificuldades no ingresso ao processo educativo pelas pessoas com deficiência, dada a importância do acesso ao saber escolar e à ciência. Nesse sentido, além da inclusão formal das pessoas deficientes na escola, seria preciso pensar políticas educacionais que garantissem o efetivo aprendizado e aproveitamento das oportunidades de escolarização.

Contudo, o que podemos perceber nas políticas públicas é que não existem análises sobre as condições das escolas e a situação socioeconômica dos estudantes, ou mesmo dos distritos onde moravam. Podemos afirmar que o projeto “*Buscando uma escola aberta à diversidade*”, sob a influência dos discursos inclusivos e das demandas sociais, legais e institucionais, assume o discurso da “inclusão”, em contradição ao aumento de perda de direitos e no contexto das reformas do Estado em curso no Brasil, que ampliavam as precarizações nos processos formativos. Assim, pode-se afirmar que

O conceito *inclusão*, contemporâneo aos movimentos de mundialização do capital (Chesnais, 2001), teve destaque no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com ênfase própria na área da educação e, particularmente, na educação especial. Justamente em face ao aprofundamento da produção mundial de desigualdade social, esse conceito ganha como recomendação de organismos internacionais para governos de diferentes países, assumindo uma característica multifacetada de suas proposições. Na prática, a recomendação comum de inclusão na educação foi incorporada como políticas diferentes em diferentes formações sociais pelo mundo (Garcia e Michels, 2021, p. 3). **NÃO CONSTAM DAS REFERÊNCIAS FINAIS. INCLUIR**

Shiroma (2001) diz que o discurso disseminado forja a luta contra a exclusão social, impulsiona a sociedade e, principalmente, a educação, ao assumir o “círculo virtuoso da inclusão” em detrimento do “círculo vicioso da exclusão” no mundo, através da aceitação da diversidade como fator “natural” do ser humano. Kassar (2009) explica que as chamadas políticas de inclusão surgem de forma intensa no final do século XX, sendo fomentadas pelo

governo federal, principalmente pelo contexto em que se encontra o Brasil. Naquele período, implementa-se o “redimensionamento da estrutura administrativa, econômica e política do Brasil, com a implantação da Reforma do Aparelho de Estado, pelo governo federal, a partir de 1995, propondo-se novas formas de divisão de responsabilidades entre Estado e sociedade, para atender às demandas do movimento de mundialização do capitalismo” (Kassar, 2009). Isso significa a diminuição da atuação do Estado nas ações sociais, tornando-se apenas um provedor e fiscalizador, e não mais executor, delegando essas atividades às suas “parcerias” como, por exemplo, ONGs, instituições filantrópicas e fundações empresariais.

Diante dessa análise, podemos inferir que no Plano Decenal para Todos, de 1993, e mais tarde, em 2001, nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, junto com a implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, os municípios começaram a ser orientados a se organizarem, tendo como base esses documentos. Após serem considerados como entes federativos na Constituição de 1988, delega-se aos municípios a responsabilidade de tornar o ensino fundamental mais inclusivo. Kassar (2009) chama a atenção para o caráter econômico da medida inclusiva, ao comparar os altos gastos realizados para manter as escolas especiais e o interesse economicista, ao direcionar os estudantes para o ensino comum, buscando sua qualificação profissional para que se tornem produtivos para a sociedade. A autora aponta que, a partir do fomento do Estado, com a adesão pelos municípios da política inclusiva, o governo federal atua apenas na implementação de sala de recursos.

Diante das questões colocadas, Kassar (2009) lança perguntas sobre os significados da Proposta de Educação Inclusiva na Educação Brasileira, que não é um discurso novo, mas recebeu uma roupagem de novidade. Esse discurso estaria colocando a educação realmente como direito ou como um investimento de cunho mercadológico?

Segundo Caiado *et al.* (2014), a relação entre deficiência e desigualdade social, como objeto de pesquisa, ainda é muito recente e geralmente as análises tratam da relação entre pobreza e exclusão, o que tem sido insuficiente para compreender essa relação além de suas aparências. Caiado *et al.* (2014, p. 242) argumentam que, apesar de constar nos documentos legais que a “participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas e do discurso entusiástico pelo respeito à diversidade, pouco se evidencia sobre as condições de vida e as desigualdades socioeco-

nômicas” a que é submetida a maioria da população que apresenta condições de deficiência.

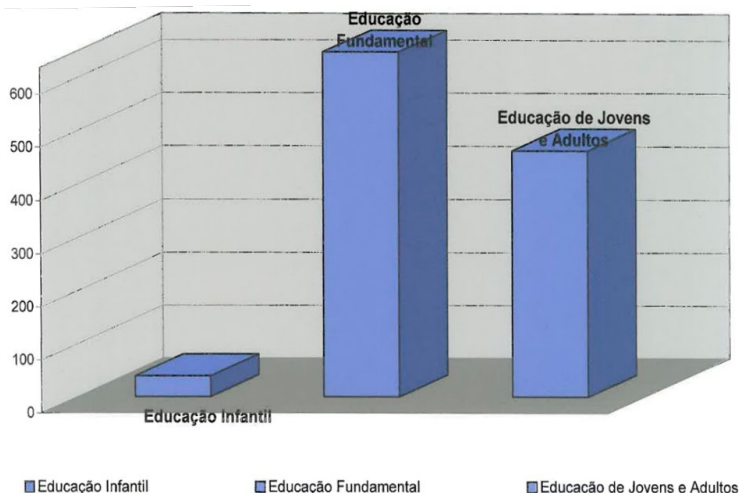
Geralmente, quando ocorre a naturalização da ideia de diversidade, camufla-se as condições objetivas da pessoa com deficiência, como se fosse um sujeito a-histórico, como se a deficiência fosse sua única diferença. O respeito às diferenças não é sinônimo de igualdade social, principalmente numa sociedade capitalista. É importante colocar em pauta as condições concretas de vida das pessoas com deficiência, porque

São homens e mulheres trabalhadores, na cidade ou no campo, que não conseguem prover a manutenção de suas famílias e sobrevivem da caridade e\ou da assistência social. Essa condição assola milhares de pessoas com deficiência em nosso país. Conhecer essa realidade é ponto de partida para elaborarmos qualquer proposta de superação, seja com medidas imediatas seja para a construção de um novo projeto de sociedade (Caiaido *et al*, 2016, p. 243).

As autoras apontam categorias que podem dar um panorama dessa realidade das pessoas com deficiência, como o Benefício de Prestação Continuada na Escola, regulamentado desde de 1993 como parte do SUAS (Sistema Único da Assistência Social); o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal); situação escolar; a área de moradia e matrícula escolar. No documento “*Buscando uma escola aberta à Diversidade*”, não há nenhum indicativo dessa conjuntura dos estudantes com deficiência atendidos pela SME. Há apenas as matrículas realizadas e os encaminhamentos às turmas no período estudado, perfis dos estudantes por condição específica de faixa etária, segmento e ano de escolaridade ou modalidade escolar na qual estava matriculado.

No que tange aos segmentos ou modalidades de ensino, a Figura 1 explicita que a rede municipal de educação de Duque de Caxias possuía menos de 50 estudantes com deficiência matriculados na Educação Infantil; 600 estudantes matriculados no Ensino Fundamental; e pouco mais de 400 estudantes com deficiência matriculados de forma inclusiva na Educação de Jovens e Adultos.

**Figura 1:** Distribuição dos estudantes por modalidade ou etapa da Educação Básica.



**Fonte:** Acervo pessoal.

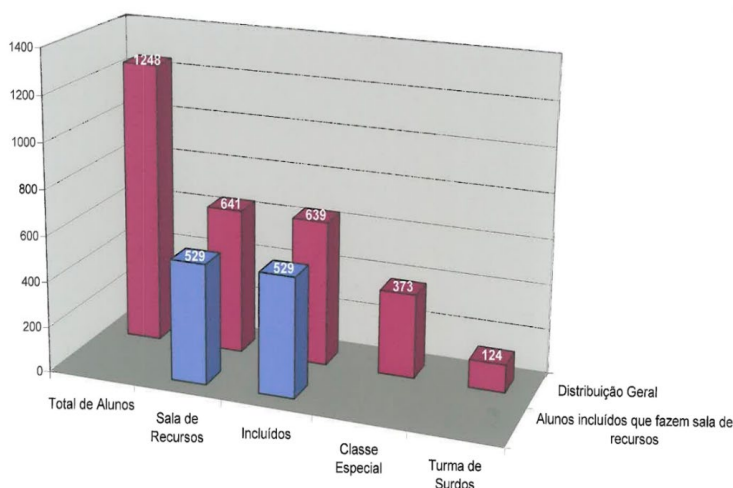
Dentre esse expressivo número de estudantes deficientes matriculados na rede municipal de educação, a situação da matrícula não era igual para todos os casos. Uma parte dos estudantes estava incluída, outros cursaram sala de recursos, classe especial ou turmas de surdos. O gráfico disposto na figura 2 evidencia que uma parte dos estudantes estavam incluídos, mas, também faziam parte da sala de recursos.

Naquele momento, o número total de estudantes deficientes na rede municipal foi de cerca de 1200, dos quais mais da metade era matriculada nas salas de aula de ensino comum; cerca de 370 participavam das classes especial; cerca de 120 eram da sala de estudantes surdos; e pouco mais de 640 participavam da sala de recursos, dos quais 529 eram também considerados como estudantes com deficiência.

Os dados do projeto demonstram a preocupação das componentes de sua equipe de acompanhar todo o processo de escolarização dos estudantes com deficiência e, também, investindo na formação continuada dos profissionais das unidades escolares. Registra-se que houve um primeiro reconhecimento da conjuntura da rede de ensino, das escolas, dos estudantes com deficiência matriculados, como ficou explicitado nos dados apresentados acima. Contudo, esse reconhecimento se limitou aos aspectos da realidade

educacional dos estudantes, sem que, necessariamente, a equipe apresentasse uma problematização que questionasse a realidade social, ideo-política, econômica ou teórico-metodológica, que embasasse a elaboração das políticas educacionais da época.

**Figura 2:** Distribuição dos estudantes por modalidade de atendimento.



**Fonte:** Acervo pessoal V. S.

Na verdade, percebe-se que o documento, em grande medida, incorporou as orientações internacionais e nacionais e os estudos sobre inclusão escolar, através de diversos especialistas da temática, para em seguida estruturar uma proposta de trabalho consolidada nesse material que foi denominado “*Buscando uma Escola Aberta à Diversidade*”.

A equipe assumiu a tarefa, como provavelmente em todo o país naquele início dos anos 2000, de disseminar a ideia de inclusão e de escola inclusiva permeada com o debate dos direitos humanos, justiça social e combate à exclusão. No entanto, deixou de considerar tantos outros aspectos inerentes à sociedade capitalista de exploração da força de trabalho, que resultam em gigantescas desigualdades sociais e restrição do acesso aos direitos básicos, como educação e saúde, por exemplo.

Recorremos a Garcia (2016) para refletirmos sobre a apropriação dos discursos sobre inclusão, os quais a autora chama de matizes discursivos, clas-

sificando-as em: gerencial, humanitário e pedagogizante. Destacamos o matiz gerencial, que remete ao discurso da educação como um serviço, e na individualização da responsabilidade de cada sujeito pelo processo inclusivo, como apontando a “auto-avaliação” do professor, a participação das comunidades, das famílias, como podemos verificar neste trecho do documento:

A inclusão visa a construção de uma Educação Para Todos, nesse contexto, a formação de profissionais envolvidos com a educação é primordial, assim como a atenção às famílias e o uso de materiais específicos capazes de proporcionar melhores condições para o enfrentamento das limitações decorrentes das necessidades educacionais especiais (Duque de Caxias, 2004, p. 2).

Seguindo ainda com a argumentação sobre os matices, notamos que no documento em análise, expressões e outros termos como: reconstrução do papel da escola, “Educação para Todos”, “redefinição da educação”, “currículos flexíveis”, que se alinham ao que a autora chama de matiz pedagogizante, simplificam a inclusão como uma mudança de atitude por parte dos professores em seu trabalho pedagógico, na sua forma de ensinar respeitando as diferentes formas de aprender de cada criança.

Nessa direção, as premissas da “escola inclusiva” de realizar uma “pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994) podem ser compreendidas como uma retomada de uma compreensão inatista e liberal de desenvolvimento humano, segundo as quais cada um possui suas potencialidades e talentos, cabendo à educação contribuir para o seu desenvolvimento da maneira mais racionalizada possível (Garcia, 2016, p. 12).

Ademais, o matiz gerencial, no qual o ponto-chave é o incentivo à construção de redes de apoio, coalizões e parcerias (Garcia, 2016, p. 2), explicita e incentiva aspectos da privatização através da participação, da articulação do trabalho com uma universidade privada e o incentivo ao trabalho cooperativo entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Anjos (2006) alerta, em sua pesquisa, para o risco do uso do conceito de diversidade nos discursos na educação e na educação inclusiva. Geralmen-

te, a palavra é utilizada como sinônimo de diferença e, muitas vezes, articulada ao conceito de identidade, homogeneizando a percepção da conjuntura social a partir desse conceito. A autora afirma que a concepção de diversidade é “autorizada pelo discurso hegemônico”, dando um tom democrático às relações na escola e na sociedade como um todo. O discurso da diversidade nos leva a enxergar as diferenças, sem as suas especificidades em relação às deficiências ou qualquer outra condição diferenciada, como a condição de classe, por exemplo.

Pensar a temática da diversidade na configuração de um lugar da escola, no mundo contemporâneo exige, portanto, que consideremos o conceito na sua capacidade de mostrar e esconder: mostrar as diferenças que se apresentam como reais, mas esconder a forma como elas se constituem. Diferenças entre ricos e pobres, empregados, subdesempregos e desempregados, favelados e moradores de bairros nobres, entre grupos étnicos; entre a clientela da educação especial e da educação comum, só para citar alguns exemplos; diferenças que não se constituem pelos mesmos processos e pelas mesmas razões (Anjos, 2006, p. 37).

O discurso da diversidade pode, efetivamente, adquirir um pano de fundo de viés conservador, ao contribuir para consolidar a política do consenso, da pacificação dos conflitos e do não enfrentamento das desigualdades sociais e de classes, causadas não somente pelo não reconhecimento de diferenças em cada pessoa e espaços, mas sim, visceralmente, pela exploração capitalista e da política neoliberal.

## **Conclusão**

Nas publicações que vão surgir depois de 1996, contribuiu-se para a confusão no entendimento entre essas duas concepções: educação especial e educação inclusiva as quais, para nós, são conceitos que precisam ser diferenciados, não somente pelo viés pedagógico, mas também para ajudar na compreensão dos discursos e ideologias embutidos nesse debate. A partir da disseminação do termo inclusão pelos organismos internacionais, principalmente, nos países periféricos como o Brasil, podemos perceber que esses termos são usados nas legislações como sinônimos ou articulados como

complementares, direcionados para os estudantes com deficiência (Garcia e Michels, 2021).

A atenção em como são usados esses termos é importante para compreendermos os discursos das chamadas políticas inclusivas, que são encaminhadas na documentação legal do Brasil para atender a agenda educacional internacional. Essas políticas seguem uma orientação economicista voltada à formação de capital humano para o mercado, mas houve também a orientação humanista, centrada na defesa dos direitos sociais, econômicos, culturais e civis das pessoas com deficiência (Pereira e Pletsch, 2021).

O projeto “*Buscando uma Escola aberta à Diversidade*” foi uma proposta da EEE direcionada à rede municipal de Duque de Caxias que se dedicou a implementar o ideário “inclusivo” do governo federal, assumindo o discurso da diferença e da diversidade nos moldes de uma concepção liberal. Não era um projeto no sentido de política governamental, mas era um braço das pedagogias de projetos, implementadas pelo órgão central. No entanto, conseguiu da forma mais ampla que pôde, inserindo-se numa conjuntura de fortalecimento dos discursos hegemônicos da diversidade, dar respostas pedagógicas e funcionais para a demanda da chamada educação inclusiva e da matrícula cada vez mais crescente de estudantes com deficiências nas escolas.

Diante dos argumentos levantados neste capítulo, acreditamos que a relevância do projeto “*Buscando uma Escola aberta à Diversidade*” tem relação com a defesa da memória das políticas desenvolvidas e de se resgatar todo esse processo histórico do município em relação à Educação Especial. Como diz Mills (2009), é a realização de um artesanato intelectual que possibilita disponibilizar as análises de documentos que estavam sob guarda em acervos pessoais e privados. Percebemos, a partir do documento “*Buscando uma Escola Aberta à Diversidade*”, que a equipe de Educação Especial, no formato apresentado daquela época, por sete anos se envolveu não somente no dia a dia das escolas, mas nos debates e estudos com o objetivo de formação profissional sobre a educação das pessoas com deficiência, além da defesa da educação pública para filhos com condições específicas de desenvolvimento humano da classe trabalhadora.

Entendemos que é fundamental compreender o processo de construção, implementação e implantação de políticas públicas ligadas às pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades, no entendimento do conjunto de escolhas e decisões que possam garantir o acesso à educação, independente de suas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais.

Sem perder de vista como os discursos das chamadas políticas inclusivas contribuíram e tendem a contribuir para o fortalecimento do neoliberalismo na educação, através de termos como diversidade, equidade, inclusão, etc., especialmente, quando cumprem a função de escamotear as desigualdades sociais, que têm desdobramentos objetivos na vida material das pessoas. Ao mesmo tempo, a busca por acesso à escola se torna a marca, a proposta central dessa proposta apresentada pela EEE naquele início dos anos 2000.

## Referências

- Anjos, H. O. (2006). *Espelho em cacos: Análise dos discursos imbricados na questão da inclusão* (Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia).
- Brasil. (1993). *Plano decenal de educação para todos*. Ministério da Educação.
- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)*. Diário Oficial da União.
- Caiado, K. R., et al. (2016). As relações público-privado na educação especial: Tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, 17(46).
- Duque de Caxias. (2004a). *Buscando uma escola aberta à diversidade*. Secretaria Municipal de Educação.
- Duque de Caxias. (2004b). *O aluno portador de altas habilidades, criativo e talentoso: Subsídios, informações e orientações*. Secretaria Municipal de Educação.
- Fontes, V. (1996). Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*, 2(3), 34–58. <https://www2.historia.uff.br/tempo/wp-content/uploads/2024/11/artg3-2.pdf>
- Garcia, R. M. C. (2016). Discursos políticos sobre inclusão: Questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd*.
- Heymann, L. Q. (1997). Indivíduo, memória e resíduo histórico: Uma reflexão sobre arquivos pessoais. *Estudos Históricos*, 10(19), 41–66.
- Kassar, M. (2009). Proposta de educação inclusiva: Uma nova política? In M. C. Marqueline et al., *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. ABPEE.
- Malik, K. (1999). O espelho da raça: O pós-modernismo e a louvação da diferença. In E. M. Wood & J. B. Foster (Orgs.), *Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo* (pp. 123–144). Jorge Zahar.
- Mills, C. W. (2009). *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios* (P. S. Cavalcante, Trad.). Jorge Zahar.
- Molina, T. dos S. (2019). O acervo documental de Clóvis Steiger de Assis (1925–2003). *Revista Escritas do Tempo*, 1(2), 5–25.

- Pereira, J., & Pletsch, M. (2021). A agenda educacional do Banco Mundial para as pessoas com deficiência e o caso brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1–23.
- Pletsch, M. (2011). A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências. *Revista Teias*, 12(24), 39–55.
- Shiroma, E. O. (2001). A outra face da inclusão. *Revista Teias*, 2(3), 1–10.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. CORDE.
- Witeze, E., & Silva, R. H. R. (2016). Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais. *Argumentos Pró-Educação*, 1(3), 370–391.
- Wood, E. M., & Foster, J. B. (1999). *Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo* (R. Jungmann, Trad.). Jorge Zahar.

## CUENTO CLÁSICO Y HABILIDADES SOCIALES: HANSEL Y GRETEL COMO RECURSO DIDÁCTICO INCLUSIVO<sup>62</sup>

## HISTÓRIA CLÁSSICA E HABILIDADES SOCIAIS: JOÃO E MARIA COMO UM RECURSO DE ENSINO INCLUSIVO<sup>63</sup>

### **Luz Belén Ramírez Pérez**

Universidad Autónoma de Chile - Chile

ORCID: <<https://orcid.org/0009-0000-0534-7562>>

E-mail: luzbelenrp@gmail.com

### *Pilar Andrea Valenzuela Rettig*

Universidad Autónoma de Chile - Chile

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5494-3846>>

E-mail: pilar.valenzuela@uautonoma.cl

---

<sup>62</sup> Derivada de la tesis titulada “El aporte a la didáctica mediante el cuento clásico de *Hansel y Gretel* para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, en niveles desde 3ero a 5to año de Enseñanza Básica en Chile” para obtener el grado de Magíster en el programa “Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura” Sustentada: 10/01/2024. En el proceso de edición de la tesis al presente texto se utilizó asistencia de ChatGPT. Link: [https://uautonoma.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?context=L&vid=56UADC\\_INST:UADC&docid=alma991000926694907491](https://uautonoma.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?context=L&vid=56UADC_INST:UADC&docid=alma991000926694907491)

<sup>63</sup> Derivado da tese intitulada “A contribuição à didática através do conto clássico de João e Maria para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com Transtorno do Espectro Autista, nos níveis do 3º ao 5º ano da Educação Básica no Chile”, para a obtenção do título de Mestre no programa “Mestrado em Didática da Língua e da Literatura”. Defendida em: 01/10/2024. No processo de edição da tese para o presente texto, foi utilizado o auxílio do ChatGPT. Link: [https://uautonoma.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?context=L&vid=56UADC\\_INST:UADC&docid=alma991000926694907491](https://uautonoma.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?context=L&vid=56UADC_INST:UADC&docid=alma991000926694907491)

**Resumen**

La presente investigación surge ante el desafío persistente que enfrentan estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para su inclusión educativa efectiva en Chile. A pesar de los avances normativos, como la Ley N° 21.545 (2023), persisten brechas en la didáctica que limitan la participación de este estudiantado en contextos escolares. El estudio tiene como objetivo analizar el aporte del cuento clásico “Hansel y Gretel” como herramienta didáctica para favorecer dichas habilidades en estudiantes con TEA de 3° a 5° año de Enseñanza Básica. Metodológicamente, se enmarca en el enfoque cualitativo, con método semiótico e interpretación literaria, considerando los elementos constitutivos y recursos semióticos del cuento. Los resultados evidencian que la narrativa simbólica, los arquetipos y la estructura predecible de la obra permiten abordar habilidades como la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y el manejo emocional, facilitando su comprensión e internalización en estudiantes neurodivergentes. Se concluye que la literatura clásica, abordada desde una perspectiva inclusiva, constituye un recurso pedagógico significativo para el desarrollo socioemocional y la participación activa de estudiantes con TEA en contextos escolares diversos.

**Palabras clave:** Inclusión educativa; Trastorno del Espectro Autista; habilidades sociales; cuento clásico; Didáctica de la literatura.

**Resumo**

A presente pesquisa surge diante do desafio persistente enfrentado por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para sua inclusão educacional efetiva no Chile. Apesar dos avanços normativos, como a Lei N° 21.545 (2023), ainda existem lacunas na didática que limitam a participação desses estudantes nos contextos escolares. O objetivo do estudo é analisar a contribuição do conto clássico “João e Maria” como ferramenta didática para favorecer tais habilidades em estudantes com TEA do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, insere-se na abordagem qualitativa, com método semiótico e interpretação literária, considerando os elementos constitutivos e recursos semióticos do conto. Os resultados evidenciam que a narrativa simbólica, os arquétipos e a estrutura previsível da obra permitem abordar habilidades como empatia, comunicação, resolução de conflitos e regulação emocional, facilitando sua compreensão e internalização por estudantes neurodivergentes. Conclui-se que a literatura clássica, abordada a partir de uma perspectiva inclusiva, constitui um recurso pedagógico significativo para o desenvolvimento socioemocional e a participação ativa de estudantes com TEA em contextos escolares diversos.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional; Transtorno do Espectro Autista; habilidades sociais; história clássica; Ensino de Literatura.

## Introducción

La educación inclusiva en Chile ha avanzado considerablemente gracias a un marco normativo diseñado para responder a la diversidad estudiantil, incluyendo a aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Normativas como el Decreto N°170/2009, el Decreto N°83/2015 y la Ley N°21.545/2023 han promovido la inclusión y atención integral de los estudiantes con TEA. Sin embargo, aún persisten desafíos en la práctica pedagógica, especialmente en el desarrollo de habilidades sociales, esenciales para la interacción y participación efectiva en la sociedad.

Los estudiantes con TEA suelen presentar dificultades en la interacción social, acompañadas de patrones restrictivos y repetitivos. Esto implica que el trabajo pedagógico se enfoque en reducir el aislamiento y fomentar las competencias sociales, aunque muchas intervenciones son generalizadas y no consideran la gravedad del trastorno, el contexto o las habilidades individuales del estudiante. Se requiere una intervención pedagógica más específica y adaptada a las distintas etapas del desarrollo infantil.

Este estudio investiga el uso del cuento clásico *Hansel y Gretel*, de los hermanos Grimm, como herramienta didáctica para promover el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA de 3° a 5° año de Enseñanza Básica en Chile. El rango etario seleccionado (8 a 10 años) es crucial, ya que los estudiantes en esta etapa comienzan a desarrollar habilidades cognitivas que les permiten comprender mejor la comunicación oral y escrita, lo que favorece la interpretación literaria, especialmente de los cuentos clásicos.

La estructura accesible y predecible de *Hansel y Gretel* lo convierte en un recurso útil para trabajar habilidades socioemocionales en estudiantes con autismo. Este enfoque se enmarca en la didáctica inclusiva, orientada a maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, reconociendo sus diversas habilidades y estilos de aprendizaje. Al explorar el uso de la literatura clásica, este estudio busca aportar nuevas perspectivas sobre la enseñanza inclusiva y la promoción de habilidades sociales en el aula, contribuyendo a una mayor inclusión y equidad en el sistema educativo chileno.

La problemática central del estudio radica en la falta de una didáctica específica que utilice cuentos clásicos para favorecer el desarrollo de habili-

dades sociales en estudiantes con TEA en el contexto de la educación inclusiva en Chile. Actualmente, existen pocos estudios en Chile que exploren la relación entre la literatura clásica y la inclusión educativa de estudiantes con TEA, especialmente en niveles de Enseñanza Básica.

El capítulo presenta el marco teórico que respalda la investigación, seguido de la metodología empleada, el análisis de los elementos constitutivos y recursos semióticos de Hansel y Gretel, y su relación con el desarrollo de habilidades sociales. Finalmente, se describe una propuesta didáctica basada en esta obra literaria para mejorar las habilidades sociales de estudiantes con TEA en un contexto educativo inclusivo. La pregunta de investigación central es: ¿De qué manera se favorece el desarrollo de las habilidades sociales mediante los elementos constitutivos y recursos semióticos del cuento clásico *Hansel y Gretel* y cómo se fundamenta una propuesta didáctica para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en los niveles de 3° a 5° año de Enseñanza Básica en Chile en 2024?

## I. Marco de referencia

### 1. Inclusión educativa en el sistema escolar chileno: la importancia de las habilidades sociales

Chile ha avanzado significativamente en términos normativos hacia la inclusión educativa desde 1978, comenzando con el *Informe Warnock de Mary Warnock*, que introdujo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (Godoy *et al.*, 2004, p. 9). Este informe subraya que la educación es un derecho para todos, independientemente de las características individuales. La legislación más reciente, la Ley N°21.545 (2023), promueve la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), asegurando que todos los estudiantes reciban una educación inclusiva y de calidad, con énfasis en el acceso, participación, permanencia y progreso (MINEDUC, 2023). Normativas clave como el Decreto N°170 (2010) y la Ley N°20.422 (2010) refuerzan la igualdad de oportunidades y las prácticas inclusivas en el ámbito educativo.

El currículum en Chile se basa en un enfoque por objetivos, con Bases Curriculares y Programas de Estudio que definen las prácticas pedagógicas según las necesidades de los estudiantes (MINEDUC, 2011). En el área de Lenguaje y Comunicación, se busca desarrollar competencias que integren lectura, escritura, oralidad y habilidades socioemocionales, promoviendo la

participación activa e inclusiva de todos los estudiantes (MINEDUC, 2023). En los niveles de 3° a 5° básico, los estudiantes se encuentran en las etapas de operaciones concretas (Piaget), donde se desarrollan habilidades sociales esenciales como la comunicación, empatía, resolución de conflictos y manejo de emociones, fundamentales para la integración social y el desarrollo de la autonomía (Cásares, 1998; Goldstein *et al.*, 1989; Papalia *et al.*, 2009).

Según Cerrillo (2013), en las etapas de operaciones concretas (I y II), los textos literarios deben ser breves, claros y con acción, especialmente cuentos maravillosos, fábulas y literatura fantástica, adaptándose al desarrollo cognitivo de los estudiantes. En este contexto, las habilidades sociales, que son necesarias para interactuar de manera efectiva, influyen aspectos como la autoestima, el rendimiento académico y el autoconcepto (Goldstein *et al.*, 1989).

Las habilidades sociales se conceptualizan como un conjunto de capacidades que permiten a las personas desenvolverse eficazmente en lo social, facilitando la interacción con los demás (Giraldo y Flores-Bravo, 2022). Estas habilidades incluyen la comunicación (verbal y no verbal), la empatía (capacidad de comprender los sentimientos ajenos), la resolución de conflictos (Cohen, 2010), la escucha activa (Brownell, 2012) y el manejo de emociones, que se relaciona con la inteligencia emocional y la capacidad de controlar las respuestas emocionales, promoviendo una relación armoniosa con los demás (López y Arango, 2022).

Para las personas con TEA, el trabajo pedagógico debe centrarse en reducir la soledad y mejorar las competencias sociales mediante intervenciones adaptadas a sus necesidades y características (Del Prette *et al.*, 1999). Estas habilidades no solo son esenciales para la integración social, sino también para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con TEA, promoviendo su autonomía y bienestar dentro del sistema educativo inclusivo.

## **2. LIJ: Elementos constitutivos y recursos semióticos del cuento clásico**

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) juega un papel fundamental en la formación emocional, social y cultural del estudiantado. Los cuentos clásicos, debido a sus características estructurales y valores, son recursos valiosos para promover la empatía y desarrollar habilidades sociales en los contextos escolares, ya que una obra literaria es un producto cultural (Cerrillo, 2010). Los cuentos clásicos son una de las textualidades más representativas de la LIJ (Cañadas García, 2020), narraciones ficticias que, a través de la transmisión

oral, han sido parte de la vida cotidiana de la sociedad y se han convertido en recursos accesibles y populares para los niños, a menudo leídos por sus familias.

Estos cuentos poseen elementos constitutivos fundamentales que sustentan su estructura narrativa: el Tiempo, el Espacio, los Personajes, el Narrador y el Final (Zavala, 2004). El Tiempo corresponde a la secuencia de eventos, que puede ser lineal o no lineal (Rojas, 2001), permitiendo profundizar en los personajes o contexto (Fernández, 2010). El Espacio es descrito de manera verosímil, y se distingue en tipos, como psicológico, físico, social o simbólico (López, 2019). Los Personajes son convencionales, organizados en arquetipos como el protagonista, antagonista y personajes secundarios (Forster, 1996). El Narrador puede ser de primera o tercera persona (Abreu, 2001), y el Final tiene varios tipos, desde causales hasta irónicos, dependiendo de la resolución narrativa (Forster, 2013).

Estos elementos estructurales configuran cuentos clásicos como narraciones circulares, epifánicas, secuenciales, paratácticas y realistas, con el objetivo de representar una realidad narrativa (Zavala, 2004). La intención de estos elementos corresponde al autor, quien se ajusta a una tradición genérica conocida por los lectores.

El estudio también se enfoca en los Recursos Semióticos del cuento clásico, que son herramientas utilizadas para construir y comunicar significados. Según Eco (1976), los recursos semióticos permiten al autor transmitir interpretaciones a través de los signos, que representan ideas o conceptos. Los recursos semióticos incluyen el Signo, las Metáforas, los Arquetipos, la Intertextualidad y las Imágenes. El Signo es cualquier objeto perceptible que representa otro objeto (Saussure, 1986), mientras que las Metáforas son comparaciones implícitas que enriquecen el significado (Lakoff y Johnson, 1980). Los Arquetipos son personajes o situaciones comunes que representan patrones universales de comportamiento (Jung, 2002; Vogler, 2007). La Intertextualidad se refiere a la relación entre textos, creando un cruce de superficies textuales (Bakhtin, 1981; Kristeva, 1989). Las Imágenes son fundamentales para complementar la narrativa, estimulando la imaginación y añadiendo capas de significado (Munari, 2018).

En particular, el cuento clásico *Hansel y Gretel* aborda temas de pobreza, rechazo parental, secuestro y miedo, resaltando la relación fraternal y el proceso de individuación. Zipes (2006) destaca la importancia del apoyo mutuo entre los hermanos, quienes también deben separarse para crecer.

Desde una perspectiva freudiana, Bettelheim (1976) interpreta la historia como una evolución hacia la autosuficiencia. Según Ballesteros *et al.* (2013), el cuento refleja los miedos infantiles y promueve la confianza para superar tanto los peligros externos como los internos. Kazmierczak (2021) subraya que las conexiones afectivas en la historia son clave para la resiliencia de los niños, ayudándoles a enfrentar adversidades con fortaleza.

En resumen, la LIJ, a través de los cuentos clásicos, es una herramienta crucial para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la empatía y la interacción social, promoviendo una formación integral que fomenta la resiliencia, el autoconocimiento y la autorregulación emocional.

### 3. Desafíos: desarrollo de la didáctica

Uno de los principales desafíos en la pedagogía es cómo los estudiantes conciben el aprendizaje y si las metodologías de enseñanza son efectivas y actualizadas para garantizar un proceso educativo de calidad. A medida que el mundo cambia, también lo hacen los procesos educativos, las disciplinas y la didáctica. La didáctica se concibe como la ciencia que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr la formación intelectual del estudiante (Navarra, 2001). Se articula entre teoría y práctica para ofrecer experiencias de aprendizaje que potencien las habilidades de los estudiantes mediante metodologías efectivas.

En el Área de Lenguaje y Comunicación, la didáctica busca promover la integración plena de los estudiantes en la sociedad y en la creación cultural. Se enfoca en habilidades de pensamiento fortalecidas por el lenguaje, proponiendo la interacción entre oralidad, lectura y escritura (MINEDUC, 2018). La didáctica de la literatura, según Eguinoa (1999), se refiere a las estrategias metodológicas para enseñar, analizar y comprender textos literarios, viéndola como una actividad comunicativa relacional.

La planificación pedagógica es clave para guiar las actividades de aprendizaje, organizando objetivos, estrategias y recursos. Según González (2020), la planificación implica un análisis detallado de los recursos, el establecimiento de objetivos claros y la previsión de acciones coordinadas. Duk (2017) destaca que la programación debe ser flexible y ajustarse tanto al grupo como a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que requiere conocimiento profundo de los alumnos. Esta planificación debe estar alineada

con las políticas educativas nacionales y adaptada a la comunidad educativa (González, 2020).

En Chile, investigaciones como la de Garrido (2021) han señalado la falta de preparación de las escuelas para atender adecuadamente a estudiantes con TEA, destacando la necesidad de formación docente especializada e intervención afectiva. Escudero (2023) enfatizó la importancia de una intervención educativa inclusiva centrada en las necesidades del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sin embargo, aún no se han explorado profundamente los beneficios de los cuentos clásicos como herramienta didáctica en la enseñanza a estudiantes con TEA en Chile.

Ante esta realidad, es urgente desarrollar estrategias pedagógicas que exploren sistemáticamente el potencial de los cuentos clásicos para mejorar la dimensión social del TEA, una de las áreas más afectadas por el trastorno y esencial para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con esta condición.

## II. Diseño metodológico

El presente estudio tiene como pregunta de investigación: ¿De qué manera se favorece el desarrollo de las habilidades sociales mediante los elementos constitutivos y recursos semióticos del cuento clásico Hansel y Gretel de los Hermanos Grimm y cómo se fundamenta una propuesta didáctica en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los niveles desde 3° hasta 5° año de Enseñanza Básica en Chile en el año 2024? El objetivo general es analizar el aporte del cuento clásico *Hansel y Gretel* para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA, a través de una propuesta didáctica en los niveles mencionados. Los objetivos específicos son: 1) Identificar los elementos constitutivos y recursos semióticos del cuento que promuevan el desarrollo de habilidades sociales; 2) Relacionar los recursos del cuento con las habilidades sociales en estudiantes con TEA; y 3) Fundamentar el cuento como herramienta para desarrollar habilidades sociales en este grupo mediante una propuesta didáctica.

El paradigma metodológico del estudio es interpretativo, con un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, utilizando un método semiótico que analiza los elementos constitutivos (Tiempo, Espacio, Personajes, Narrador y Final) y recursos semióticos (Signo, Metáforas, Arquetipo, Intertextualidad e Imagen) del cuento *Hansel y Gretel* de los hermanos Grimm (Editorial Fondo de Cultura Económica). Este análisis semiótico se emplea para diseñar una propuesta didáctica adaptada a estudiantes de 3° a 5°

básico, que busca fomentar la comprensión lectora, estimular la imaginación a través de actividades artísticas, y promover valores como la cooperación y la resiliencia. En los niveles de 4° y 5° básico, la propuesta se profundiza en el análisis de la estructura narrativa y los conflictos presentes en los textos.

La propuesta didáctica central se basa en la valoración de la diversidad estudiantil, empleando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que busca maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, respetando sus habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (CAST, 2018). El DUA se articula en tres principios clave: 1) Formas de representación (qué se aprende), 2) Formas de acción y expresión (cómo se aprende) y 3) Múltiples formas de implicación (por qué se aprende). Además, se integra el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children), que proporciona una estructura visual y predecible, favoreciendo el aprendizaje y la comunicación de los estudiantes con autismo (Mesibov, Shea, Schopler, 2005).

La planificación didáctica se fundamenta en cinco pasos estructurados según principios de las ciencias cognitivas (Aptus Chile, 2017): 1) Activación de conocimientos previos y objetivos; 2) Introducción de nuevos contenidos; 3) Modelamiento y guía del aprendizaje; 4) Práctica autónoma; y 5) Actividad final de reflexión y consolidación. La propuesta busca asegurar que los estudiantes con TEA desarrollen no solo habilidades cognitivas, sino también competencias sociales esenciales para su integración efectiva en la sociedad.

### **Interpretación de resultados**

El análisis del cuento *Hansel y Gretel* revela cómo sus elementos constitutivos y recursos semióticos contribuyen al desarrollo de habilidades sociales en los personajes, especialmente en el contexto de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A lo largo del relato, se observan habilidades como la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos, la escucha activa y el manejo de emociones. Los protagonistas enfrentan desafíos emocionales y físicos, utilizando estas habilidades para sobrevivir y superar las adversidades.

En cuanto a la Habilidad Social de Comunicación efectiva, desde el inicio, la interacción entre los hermanos es clave para su supervivencia. Hansel actúa como líder protector, mientras que la colaboración constante entre ambos facilita la toma de decisiones. En relación con Empatía, Hansel ofre-

ce consuelo y apoyo emocional a Gretel, permitiendo que ambos superen el miedo y la incertidumbre del abandono. La empatía también se extiende al padre al final, con un acto de reconciliación. Vinculado a Resolución de conflictos, Hansel resuelve varios problemas con ingenio, como cuando engaña a la bruja, y Gretel toma una acción decisiva para derrotarla: esto refleja una habilidad avanzada para enfrentar crisis. En cuanto a la Habilidad Social de Escucha Activa: Gretel demuestra gran confianza en las indicaciones de su hermano, lo que permite la cooperación en situaciones difíciles; la bruja, aunque controladora, también es derrotada por la capacidad de Gretel para discernir cuándo actuar. Respecto a Manejo Emocional: ambos personajes muestran habilidades para gestionar emociones complejas, como el miedo y la ansiedad, lo que les permite mantener la calma en situaciones extremas y salir victoriosos.

El espacio simbólico del bosque refleja incertidumbre y prueba emocional, mientras que recursos como el fuego y el horno en la casa de la bruja son metáforas de peligro y control. La estructura del cuento, con su tiempo lineal y progresión de eventos, facilita la comprensión secuencial, crucial para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA (Cerrillo, 2013).

Los Recursos Semióticos, como las Metáforas y los Signos visuales, refuerzan habilidades como la empatía y la resolución de conflictos (Sausure, 1986). Además, la narrativa ofrece modelos positivos de cooperación y resiliencia, elementos clave en el desarrollo social de los estudiantes con TEA (Paucar & Zenaida, 2022; González, 2020).

El uso del cuento en el aula, apoyado por el método TEACCH y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), facilita una enseñanza estructurada y predecible que beneficia a los estudiantes con TEA (Paucar & Zenaida, 2022; Garrido, 2022). Además, se ajusta a la normativa educativa chilena, como la Ley N°21.545 (2023) y el Decreto N°83 (2015), que promueven una educación inclusiva (Zegarra, 2022).

En resumen, *Hansel y Gretel* no solo es una historia de supervivencia, sino una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de habilidades sociales esenciales en estudiantes con TEA, apoyada por su estructura narrativa, simbolismo y recursos semióticos.

### **Propuesta de planificación para 3°, 4° y 5° año de enseñanza básica**

Esta propuesta didáctica (Tabla 1) se encuentra orientada al trabajo en un nivel educativo en particular, con características específicas, considerando las individualidades e intereses de las estudiantes. Sin embargo, sus

lineamientos permiten la adaptabilidad de las planificaciones, permitiendo que se utilice la metodología de enseñanza en otros contextos educativos, realizando las modificaciones que estimen pertinente, según las preferencias y necesidades de sus educandos.

**Tabla 1:** *Propuesta didáctica*

<b>Objetivo General</b>				
Identificar y analizar las habilidades sociales presentes en el cuento clásico <i>Hansel y Gretel</i> , reconociendo las situaciones en las que se manifiestan, para desarrollar la comprensión de la interacción social, la toma de decisiones y la resolución de conflictos en contextos adversos.				
<b>Objetivo de Aprendizaje (OA). 3° básico:</b>	<b>Objetivo de la clase:</b>	<b>Asignatura:</b>	<b>Cursos:</b>	<b>Duración:</b>
<b>OA 23:</b> Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: 1) Cuentos folclóricos y de autor, 2) Poemas, 3) Fábulas, 4) Mitos y leyendas.	Comprender y disfrutar la obra clásica de <i>Hansel y Gretel</i> , identificando las habilidades sociales presentes en el texto.	Lenguaje y Comunicación.	3°, 4° y 5° año básico.	90 minutos.
<b>4° básico:</b>		<b>Eje:</b>		
<b>OA 22:</b> Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: 1) Cuentos folclóricos y de autor, 2) Poemas, 3) Mitos y leyendas: 4) Capítulos de novelas.		Comunicación oral.		
<b>5° básico:</b>				
<b>OA 23:</b> Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: 1) Cuentos folclóricos y de autor, 2) Poemas, 3) Mitos y leyendas, 4) Capítulos de novelas.				
<b>Contenidos conceptuales:</b>	<b>Habilidad (desarrollo cognitivo):</b>			
Habilidades sociales.	Identificar.			
Cuento clásico de Hansel y Gretel.	Analizar.			
	Comprender.			

<b>Objetivo de Aprendizaje Transversal (OAT):</b> Demostrar empatía hacia los demás, considerando sus situaciones y realidades y comprendiendo el contexto en el que se sitúan.	<b>Propuesta Evaluativa:</b> Formativa – Escala de apreciación. Participación simultánea (consolidación del aprendizaje).	
<b>Recursos Pedagógicos:</b> Compromiso: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de participación.</li> <li>• Calendario de anticipación.</li> </ul> Representación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Claves visuales.</li> </ul> Acción y Expresión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercitación (actividad práctica).</li> </ul>	<b>Enfoque de co-enseñanza:</b> Enseñanza en equipo: el liderazgo de la clase de comparte entre profesora de asignatura y profesora diferencial.	<b>Indicadores de evaluación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mencionan emociones experimentadas a partir del texto leído.</li> <li>• Mencionan textos que les hayan gustado.</li> <li>• Relacionan el texto con sus experiencias o conocimientos previos articulándolo a las habilidades sociales identificadas.</li> <li>• Emiten opiniones frente a textos escuchados y las justifican.</li> <li>• Nombran personajes que les gustan de la obra <i>Hansel y Gretel</i> y justifican su elección, destacando una habilidad social.</li> <li>• Nombran personajes que no son de su agrado y explican qué les disgusta de ellos y cómo, a través de las habilidades sociales identificadas se podría mejorar la situación.</li> </ul>

Pasos de la clase	Descriptorios DUA	Estrategias Modelo TEACCH
<b>Inicio (15 minutos)</b> <b>Paso 1: Preparando el aprendizaje</b> <i>(Texto ya leído por el estudiantado).</i> <p>Los estudiantes sentados frente al pizarrón observan a la docente de asignatura ubicar en el calendario visual el pictograma correspondiente al momento de la clase y cronometrar el tiempo de 15 minutos para el inicio de la actividad. Posterior a ello observan que les muestra el texto mostrando la portada de este, para que respondan a preguntas de activación de conocimientos previos como: "¿Recuerdan cuál es este texto?, ¿Qué tipo de texto es?, ¿De qué trata esta obra en palabras simples?, ¿Qué personajes encontramos en esta obra?</p> <p>Seguido a las preguntas, se presenta el Objetivo de Aprendizaje y se explicita lo que se trabajará en la clase.</p>	<b>Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación.</b> <b>Pauta 1: Proporcionar opciones para la percepción.</b> <b>1.3 Ofrecer alternativas para la información visual.</b> Anticipación y uso de calendario visual. <b>Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión</b> <b>3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos.</b> Activación de conocimientos previos, mostrando el texto ya leído y realizando preguntas que aludan al contenido.	<b>Estructuración visual del tiempo y actividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendario visual para la presentación de las actividades combinando texto y pictograma.</li> <li>• Anticipación de sucesos.</li> <li>• Cronómetro visual: uso de cronómetro para marcar el tiempo de las actividades y los momentos de la clase.</li> </ul>

Pasos de la clase	Descriptores DUA	Estrategias Modelo TEACCH
<p><b>Desarrollo (65 minutos)</b></p> <p><b>Paso 2: Presentando la nueva información</b></p> <p>Los estudiantes observan que la profesora de educación diferencial ubica en el calendario de anticipación la flecha correspondiente a este momento de la clase para anticipar y luego entrega a cada estudiante un guion visual del cuento en pictogramas para apoyar la comprensión de la estructura narrativa de este.</p> <p>Posterior a la entrega de los guiones cada estudiante recibe cinco carteles en tamaños pequeños con cinco habilidades sociales (Comunicación, Empatía, Resolución de Conflictos, Escucha Activa y Manejo de Emociones) y su descripción escrita (se explica y refuerza con ejemplos cada una de ellas) y con imágenes alusivas al contenido para ir analizando la obra e identificando las que se encuentren presentes en el texto (se apoya la comunicación mediante el uso de las tarjetas de preguntas y respuestas).</p> <p><b>Paso 3: Práctica guiada</b></p> <p>Los y las estudiantes observan que ambas docentes modelan lo que deben realizar, analizando en conjunto las cuatro primeras páginas, para verificar si se encuentra alguna habilidad social en la obra, para luego realizar en conjunto con ellos la búsqueda y análisis colaborativamente.</p> <p>Ya trabajadas aquellas páginas, se inicia una discusión con todo el curso con el objetivo de dialogar sobre lo que ha encontrado cada uno, ejemplificando con un suceso de la vida personal.</p> <p><b>Paso 4: Práctica independiente</b></p> <p>Los y las estudiantes continúan realizando el análisis de la obra de forma independiente, mientras ambas docentes monitorean el actuar de cada uno/a.</p> <p><i>(En cada momento las docentes van utilizando el calendario visual y el cronómetro, indicando tiempos y momentos para anticipar).</i></p>	<p><b>Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación.</b></p> <p><b>Pauta 1: Proporcionar opciones para la percepción.</b></p> <p><b>1.3 Ofrecer alternativas para la información visual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación de ejemplos concretos y modelado de las estrategias colaborativamente entre docentes y estudiantes.</li> <li>- Uso de imágenes representativas de la obra con resúmenes.</li> </ul> <p><b>Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.</b></p> <p><b>6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de calendario visual y cronómetro para gestionar tiempo y anticipación.</li> </ul>	<p><b>Historias sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de un guion visual del cuento con un resumen de la historia en pictogramas para que el estudiantado pueda seguir la narrativa de manera estructurada, especialmente aquellos con dificultades de atención o comprensión verbal (se incorporan viñetas con imágenes que representen los momentos clave del cuento (inicio, desarrollo y desenlace) para facilitar la comprensión de la estructura narrativa.</li> </ul> <p>Actividades de comunicación estructuradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fomentar la <b>comprensión y expresión oral</b>, se entrega a cada estudiante <b>tarjetas de preguntas y respuestas</b>. Se presentan preguntas visuales simples como “¿En qué momento se identifica una habilidad social?”, “¿Qué hicieron Hansel y Gretel para sobrevivir?” y ofrece imágenes de posibles respuestas para que los estudiantes elijan o señalen.</li> </ul>

Pasos de la clase	Descriptores DUA	Estrategias Modelo TEACCH
<p><b>Cierre (10 minutos)</b></p> <p><b>Paso 5: Consolidación del aprendizaje</b></p> <p>Ya finalizado el análisis, el estudiantado observa que ambas docentes ubican sobre el pizarrón un poster tamaño grande con cinco divisiones (correspondiente a las habilidades sociales) y se les solicita de forma individual que vayan completando este insumo según lo que ambas docentes vayan preguntando en relación con lo que encontraron en la obra de Hansel y Gretel.</p> <p>Se finaliza la clase con la entrega de un ticket de salida con la pregunta: “¿Cuál es la habilidad social que más utilizar día a día?”, y a la vez se complementa con preguntas metacognitivas que aluden a la clase y a la valoración personal de esta</p> <p><i>(Se vuelve a reforzar visualmente la anticipación de cada acción con el calendario y el cronómetro, indicándose el fin de la clase).</i></p>	<p><b>Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.</b></p> <p><b>6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos.</b></p> <p>- Actividad metacognitiva que incorpore la elaboración conjunta de un insumo con las habilidades sociales identificadas.</p> <p><b>Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés.</b></p> <p><b>7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</b></p> <p>- Diálogo de respuestas y valoraciones personales, relacionadas a la actividad.</p>	

## Conclusiones

Esta investigación examinó el potencial pedagógico del cuento *Hansel y Gretel* de los hermanos Grimm como recurso didáctico inclusivo para desarrollar habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los niveles de 3°, 4° y 5° de Enseñanza Básica en Chile. Fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el enfoque TEACCH, la propuesta se centró en cómo los elementos narrativos lineales, los arquetipos claros y los recursos semióticos del cuento facilitan la comprensión y la práctica de habilidades como la comunicación, empatía, resolución de conflictos, escucha activa y manejo emocional.

Los resultados demuestran que *Hansel y Gretel* no solo es una narración accesible para estudiantes con TEA, sino también una herramienta eficaz para el aprendizaje socioemocional, gracias a su simbolismo, estructura secuencial y riqueza metafórica. Actividades diseñadas en la propuesta permiten a los estudiantes identificar emociones, comprender dinámicas sociales y aplicar estrategias de resolución de problemas. El uso de imágenes, metáforas y sig-

nos refuerza la comunicación simbólica, mientras que la intertextualidad con otros cuentos clásicos amplía las posibilidades de aprendizaje.

La propuesta didáctica se articula con el currículo chileno, los cinco pasos de planificación de Aptus, y metodologías inclusivas como DUA y TEACCH, permitiendo una enseñanza adaptada a las necesidades del estudiantado con TEA. Se valida así la hipótesis de que el cuento clásico, mediado por una didáctica estructurada, puede contribuir significativamente al desarrollo de habilidades sociales en este grupo.

Entre las limitaciones se identifica la escasa literatura latinoamericana sobre el tema y la falta de implementación práctica de la propuesta, lo que limita la evaluación empírica de sus efectos. Las proyecciones futuras sugieren ampliar el uso de cuentos clásicos en otras áreas socioemocionales, niveles educativos y contextos, así como investigar el impacto de la formación docente en estrategias narrativas inclusivas.

En conclusión, *Hansel y Gretel*, aplicado desde un enfoque inclusivo como DUA y TEACCH, se consolida como una herramienta pedagógica valiosa para la enseñanza de habilidades sociales, contribuyendo al aprendizaje significativo y a la inclusión efectiva de estudiantes con TEA.

## Referencias

- Abreu, M. (2001). *El arte de narrar: Técnicas y estilos*. Editorial Letras.
- Aptus Chile. (2017). *Modelo de planificación en 5 pasos*. <https://es.scribd.com/document/512517380/Planificacion-en-5-Pasos-APTUS>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trad.). University of Texas Press.
- Ballesteros, M. D. P., et al. (2013). *El maravilloso mundo de los cuentos de hadas y su simbología*. Universitat de Barcelona.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Alfred A. Knopf.
- Brownell, J. (2012). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (7a ed.). Pearson Education.
- Cañadas García, T. (2020). El cuento tradicional y su percepción actual. *Educación y Future*, 42, 15–36.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Author.
- Cásares, M. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/habilidades>

- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris*, 18(1), 17–31.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cohen, T. R. (2010). Conflict resolution. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4a ed., Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Del Prette, A., Del Prette, Z., & Mendes, M. C. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo. *Psicología Conductual*, 7(1), 27–47.
- Duk, C. (2017). *Educación en la diversidad*. UNESCO.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general* (C. Manzano, Trad.). Lumen.
- Eguinoa, A. E. (1999). *Didáctica de la literatura: Proceso creativo*. <https://cdigital.uv.mx/items/3ed6b4f4-54b7-40c3-a06e-629af8cf9d56>
- Escudero, J. C. (2023). La educación especial en Chile: Desde un sistema propio a uno integrado. *Cadernos de História da Educação*, 22.
- Fernández, M. (2010). *El tiempo narrativo en la literatura*. Ediciones del Puerto.
- Forster, E. M. (1996). *Aspectos de la novela*. Planeta.
- Forster, E. M. (2013). *Aspectos de la novela* (6a ed., G. Lorenzo, Trad.). Espasa Calpe.
- Giraldo, D., & Flores-Bravo, K. (2022). Desarrollo de las habilidades sociales por medio del coaching personal. *PsiqueMag*, 11(1), 89–97.
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca.
- González Miguel, L. (2018). *Enseñar literatura a través del cuento*. <https://1library.co/document/qv1S7jry-ensenar-literatura-traves-propuesta-practica-educacion-secundaria-obligatoria.html>
- González, J. (2020). *Planificación educativa en Chile: Teoría y práctica*. Editorial Universitaria.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Jung, C. G. (2002). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.
- Kazmierczak, M. (2021). Hansel y Gretel: Ejemplo literario de resiliencia. In M. T. Signes Signes et al. (Coords.), *Educación, lenguaje y resiliencia* (pp. 229–244). Tirant Humanidades.
- Kristeva, J. (1981). La palabra, el diálogo y la novela. In J. Kristeva, *Semiótica I* (pp. 187–207). Fundamentos.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- López de Bernal, M. E., & Arango de Narváez, M. T. (2002). *Inteligencia emocional: Aprendiendo y creciendo juntos* (2a ed.). Ediciones Gamma.
- López, J. M. (2019). *El análisis del espacio en la narrativa*. Crítica.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Bases curriculares: Primero a sexto básico*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto 83: Adecuación curricular para necesidades educativas especiales*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares: Primero a sexto básico*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342>
- Ministerio de Salud de Chile. (2023). *Ley N.º 21.545 sobre trastorno del espectro autista*.
- Munari, B. (2018). *Fantasia: Invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales* (B. M. Varrillo, Trad.). Gustavo Gili.
- Navarra, J. M. i. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. In N. R. Puiggròs & F. S. Barrios (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25–60). UNED.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Pérez Morata, M., & Gimeno Lanuza, D. (2020). *Desarrollo de habilidades sociales mediante cuentos en alumnos con TEA* (Trabajo de grado, Universidad de Zaragoza). <https://zagan.unizar.es/record/95172>
- Pfenning, I. S. (2017). Los cuentos de los hermanos Grimm: Una lectura psicoanalítica. *Transfer*, 12(1–2), 56–71.
- Rojas, A. (2001). *Narrativa de los cuentos clásicos*. Editorial Universitaria.
- Saussure, F. de. (1986). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trans., 24a ed.). Losada.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor: Estructura mítica para escritores* (J. Vallcorba, Trad.). Robinbook.
- Zavala, L. (2004). *Teoría del cuento*. Ediciones Coyoacán.
- Zegarra Montoya, J. P. (2022). *Cuentos infantiles para mejorar habilidades sociales* (Trabajo de grado, Universidad César Vallejo).
- Zipes, J. (2006). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. Routledge.



Este livro foi composto com a tipografia  
Arno Pro e Antonio.  
Lançado em abril de 2026





ISBN: 978-85-62892-30-1

