

## **CONTRIBUIÇÕES PARA DISCUTIR NA ESCOLA A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: OS QUADRINHOS DE HENFIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Giovanna Carrozzino Werneck  
Priscila de Souza Chisté Leite

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender como debates sobre a violência contra as mulheres, em interlocução com a categoria raça, podem ser promovidos na escola por meio da utilização sistematizada de quadrinhos do cartunista Henfil, e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação do leitor crítico. Apoiadas nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, foram realizadas intervenções em uma turma da rede pública de Cachoeiro de Itapemirim/Espírito Santo, única cidade do estado que aprovou uma lei baseada no Programa Escola sem Partido, que busca, dentre outras imposições de caráter fascista, silenciar o debate no âmbito escolar sobre questões de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero, Henfil, Pedagogia Histórico-Crítica, violência.

### **Contribuciones para discutir en la escuela la violencia contra las mujeres: los cómics de Henfil y la formación del lector crítico**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo comprender cómo debates sobre la violencia contra las mujeres, en interlocución con la categoría raza, pueden ser promovidos en la escuela por medio de la utilización sistematizada de cómics del caricaturista Henfil, y al mismo tiempo contribuir a la formación del lector crítico. Apoyadas en los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica, se han llevado a cabo intervenciones en una clase de la red pública de Cachoeiro de Itapemirim/Espírito Santo, única ciudad del estado que ha aprobado una ley basada en el Programa Escuela sin Partido, que busca, entre otras imposiciones de carácter fascista, silenciar el debate en el ámbito escolar sobre las cuestiones de género.

**Palabras clave:** Género, Henfil, Pedagogía Histórico-Crítica, violencia.

### **Contributions to discuss in school violence against women: the Henfil's comics and the formation of the critical reader**

**Abstract:** This paper aims at understanding how debates about violence against women, in interlocution with the race category, can be promoted at school through the systematic use of cartoons by cartoonist Henfil, and, at the same time, contribute to the critical formation of the reader. Based on the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, interventions were carried out in a group of the public education system of Cachoeiro de Itapemirim/Espírito Santo, the only city in the state that approved a law based on the Escola sem Partido Program (Non-Partisan School Program), which seeks, among other impositions of fascist character, to silence the school-level debate on gender issues.

**Keywords:** Gender, Henfil, Historical-Critical Pedagogy, violence.

#### **Introdução**

O artigo em tela apresenta uma pesquisa<sup>1</sup> que busca compreender como debates relativos à violência contra as mulheres<sup>2</sup> em interlocução com a categoria raça<sup>3</sup> podem ser promovidos em sala de aula por meio da utilização sistematizada de quadrinhos do cartunista mineiro Henrique de Souza Filho, o Henfil, e contribuir para a formação de leitores críticos. A pesquisa se justifica visto que o Estado do Espírito Santo apresenta a quinta maior taxa de mortalidade por homicídio de mulheres no Brasil e a primeira em relação às mulheres negras<sup>4</sup>, sendo imprescindível que a escola desenvolva ações para o enfrentamento de um problema que faz parte da realidade dos alunos e que se constitui desde 1993, ano em que ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, como uma violação a tais direitos. Discutir a desnaturalização das violências associadas ao gênero<sup>5</sup> em uma cidade onde

os professores têm sua liberdade cerceada por lei que institui o Programa Escola sem Partido nas escolas da rede municipal desde 2015 (Lei n. 7.136/2015) configura-se em ato de resistência às ameaças de desmonte da escola pública como espaço de formação humana firmado nos valores da liberdade, do convívio democrático, do direito à diversidade e respeito à alteridade.

A escolha em trabalhar com a produção humorística do cartunista Henfil se justifica pela proposição de novas práticas de leitura voltadas para a linguagem verbo-visual dos quadrinhos e para a formação de leitores críticos que atuam ativamente em relação aos textos ao construírem sentidos de forma renovada para os quadrinhos henfilianos, considerando o atual contexto sócio-histórico. Ressaltamos a atualidade dos temas tratados, os quais, mesmo após quatro décadas, continuam presentes em nosso cotidiano.

Henfil atuou na chamada imprensa alternativa<sup>6</sup> que, durante os anos de intensificação da coerção sobre os agentes e produtores de cultura no Brasil, sobressaiu pela opção em rejeitar o papel que a grande mídia desempenhou após o golpe militar de 1964. A imprensa alternativa, com destaque para o jornal O Pasquim<sup>7</sup>, transformou-se em um dos principais veículos utilizados para expressar a oposição ao regime militar, ao modelo econômico proposto, e à defesa da restituição dos direitos humanos (PIRES, 2010). Sendo assim, a arte defendida pelo cartunista é aquela que estimula a mudança, que milita por uma sociedade menos desigual e traz a preocupação com o engajamento político por meio da ironia e do cinismo do humor com o intuito de denunciar, criticar e mobilizar o leitor.

Henfil faleceu no Rio de Janeiro, em 4 de janeiro de 1988, aos 43 anos, em decorrência do vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, contraído por transfusão de sangue – necessária por ser hemofílico –, mas seus desenhos permanecem como elementos importantes na história da imprensa e arte brasileiras e como potencial para motivar a busca pela liberdade de expressão, o protesto contra o autoritarismo e o conservadorismo, e a formação de leitores críticos, indispensáveis para promoverem mudanças no atual momento político nacional em que o neoliberalismo entorpece o desejo de transformações e homogeneiza as subjetividades adormecidas por ideais de felicidade pautados no individualismo e no capital.

Como forma de apresentar discussões decorrentes desta pesquisa, o artigo inicia-se com uma análise sobre a formação de leitores críticos na escola e a utilização dos quadrinhos henfilianos como fomento para práticas de leitura voltadas à promoção da liberdade e da emancipação humanas. A segunda seção apresenta os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, as interlocuções com a obra de Henfil e o trabalho com seus quadrinhos, que problematizam a violência contra as mulheres articulada à categoria raça.

### **Formação do leitor crítico**

Vivemos um momento em que perspectivas hegemônicas buscam despolitizar tanto o acesso à escrita e à leitura quanto aos conhecimentos e valores a elas atrelados. Os discursos oficiais reforçam a ideia de que ler é uma questão somente de gosto, de querer ou de hábito (daí a expressão “adquirir a leitura como hábito”, tão comum em nossas escolas), independente dos vínculos sociais estabelecidos pelos sujeitos e de suas condições materiais de vida (BRITTO, 2002). No entanto, não se pode desvincular a leitura da construção e legitimação de um conhecimento socialmente valorizado,

veiculado pelas mídias em nossa sociedade. Tal fato ocorre pois a escola e a sociedade ainda tomam a escrita como expressão de verdade, disseminando a perspectiva que prevalece no imaginário social de que os textos e discursos que circulam no ambiente escolar não são passíveis de questionamento, o que dificulta a formação de leitores críticos e favorece a perpetuação da pobreza, da dominação e da desigualdade social. “Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos, seja incômoda e tomada como um risco aos detentores do poder” (SILVA, 2012, p. 23).

A desconsideração da dimensão política do conteúdo das informações disponibilizadas impede a percepção crítica do caráter sócio-político do conhecimento e da leitura, oferecendo-lhes objetividade e neutralidade, que significa entendê-los como algo sem implicações sócio-históricas. Ao compreendermos a leitura e o processo de transmissão de conhecimento como sócio-historicamente determinados, devemos considerar que a sociedade em que vivemos se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual em diferentes níveis. Ocorre, portanto, que em sociedades com alto nível de desigualdade como a nossa, o processo de transmissão de saberes científicos, tecnológicos e culturais socialmente valorizados permanece restrito às elites (SOUZA, 2009). Ante os fatos apontados, a leitura e o acesso ao conhecimento sistematizado podem se apresentar como instrumentos de controle empregados pelos setores dominantes, uma vez que a leitura passa a ser associada ao acesso e produção de conhecimentos, os quais pressupõem saber e poder. Nesse caso, a falta da leitura se constitui como elemento colaborador para a reprodução das estruturas sociais e não favorece reflexões sobre a realidade voltadas para a consciência crítica e engajamento político, fatores necessários para a superação das contradições na sociedade em que vivemos. Logo, a construção social do leitor crítico é um ato de resistência diante das demandas do modo de produção capitalista, que se fundamenta em um espírito competitivo e individualista e na acumulação desenfreada do capital. “Não há dúvida: o leitor crítico (que não necessariamente coincide com o intelectual erudito) não interessa à ordem estabelecida” (BRITTO, 2002, p. 13).

Enfim, ensinar a ler criticamente só é possível dentro de uma escola múltipla, que acolhe as diversidades e as diferenças e promove espaços de debates pautados na alteridade. Aceitar que a escola se submeta a Programas como o Escola sem Partido é inviabilizar a formação de leitores críticos, de uma escola progressista e comprometida com as transformações sociais, de uma concepção criativa de linguagem e de um ensino libertador. De acordo com Frigotto (2017), as teses do Escola sem Partido propostas pela classe dominante se disseminam por estratégias discursivas fascistas no processo de um renovado culto ao capital, no ataque aos trabalhadores do setor público, principalmente os da educação e saúde, nos posicionamentos de intolerância e ódio aos movimentos sociais e à diversidade, e na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana, indispensáveis para a emancipação da classe trabalhadora.

Impossível se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização; que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país (FRIGOTTO, 2017, p. 23).

Diante do exposto, ratifica-se a relevância na abordagem de questões relativas ao gênero,

elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças hierárquicas sócio-historicamente construídas e atribuídas aos sexos a fim de historicizá-las e desnaturalizá-las, pois a tentativa de construir o ser mulher enquanto subordinado, dominado e explorado vai ter a marca da naturalização, do inquestionável, posto ser dado pela natureza (SAFFIOTI, 1992). Assim, todos os espaços de aprendizado e de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos de gênero apoiando-se, sobretudo, na determinação biológica. Por conseguinte, buscamos potencializar debates na esfera educacional das questões de gênero que, atualmente, são apropriadas de forma indevida por setores conservadores e religiosos de nossa sociedade que descaracterizam e demonizam os estudos de gênero ao utilizarem a expressão “ideologia de gênero” como instrumento jurídico-político de controle da escola e dos currículos. Apontamos também a relevância do enfoque interseccional gênero e raça em nossa pesquisa, que vai além do simples reconhecimento das múltiplas formas conjugadas de opressão que operam com base nessas categorias ao postular sua interação na (re)produção das desigualdades sociais e considerar as diferenças nas experiências concretas entre mulheres brancas e negras.

Reitera-se a importância de realizar intervenções nas escolas que dialogam com problemas relacionados à violência contra as mulheres no atual contexto nacional, em que assuntos como o estupro, a culpabilização da vítima, os direitos reprodutivos e sexuais femininos, a naturalização dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, encontram-se na pauta de discussões nacionais e podem ser silenciados, principalmente, em uma cidade sob a égide do Programa Escola sem Partido. Intenta-se, portanto, instrumentalizar o aluno para atuar criticamente, isto é, como possibilidade de devir, orientação necessária ao dinamismo de uma sociedade que necessita romper os laços da ordem hegemônica e alimentar os sonhos de pensar um mundo possível constituído sobre os princípios e conhecimentos opostos aos que estão se fortalecendo em nossas relações sociais e políticas. Sendo assim, a pesquisa com os quadrinhos de Henfil contribui para a formação de leitores críticos ancorada na concepção de leitura como processo dialógico<sup>8</sup> de construção de sentidos, que envolvem o contexto dessa produção, o conhecimento prévio dos envolvidos, a visão de mundo dos sujeitos e das diferentes vozes incorporadas ao processo discursivo (BAKHTIN, 2003).

Para atingir nosso objetivo, aproximamo-nos dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais pressupõem práticas educativas voltadas para a promoção da liberdade e da emancipação humanas. Com base nesse referencial teórico é possível estimular encontros e interações dialógicas sobre a violência contra as mulheres e produzir reflexões que exponham as contradições da lógica capitalista marcada pela injustiça, desigualdade, dominação e exclusão.

### **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida a partir do pensamento do filósofo e educador brasileiro Dermeval Saviani. Concebe a educação como atividade mediadora no interior da prática social global, agente de transformação social, e incluída no processo social e histórico de humanização, no qual os homens produzem a sua existência por intermédio do trabalho. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, compromete-se com um projeto educativo baseado na visão de ser humano como ser singular e ser genérico. Entende o ser humano como ser singular, dotado de

capacidades situadas sócio-historicamente, cuja “atividade, por mais que reproduza as formações sociais que o circundam, possui mediação de abstrações subjetivas” (BUENO, 2011, p. 94). Tais abstrações podem ser realizadas em menor ou maior grau, pois dependem das possibilidades de apropriação dos conhecimentos sistematizados no percurso histórico da humanidade. Além de ser singular, a Pedagogia Histórico-Crítica considera o ser humano como ser genérico, pois para constituir-se como integrante do gênero humano necessita se apropriar do “conjunto das relações humanas e das objetivações por elas alcançadas no decorrer da história, desde os modos de produção da existência material desenvolvidos, até as expressões culturais mais complexas” (BUENO, 2011, p. 94).

Cabe apontar que na sociedade capitalista o trabalho é exterior ao trabalhador, não pertencendo a sua essência, e há uma separação entre trabalho material e imaterial<sup>9</sup> na medida que o trabalho, ao invés de ser uma atividade de autorrealização dos indivíduos, é apenas um meio para a sobrevivência (DUARTE, 2011). O trabalho imaterial se divide em duas modalidades: na primeira, o produto se separa do produtor; na segunda, o produto não se separa do ato de produção. Nessa segunda modalidade situa-se a natureza do trabalho educacional, pois “[...] a educação não se reduz ao ensino, mas, ensino é educação” (SAVIANI, 2003, p. 12). Em outras palavras, no instante em que está ocorrendo o ensino, no momento da aula, está ocorrendo o consumo dessa aula, pois o produto do trabalho educacional não se separa do ato de sua produção, por ser consumido no mesmo instante em que é produzido. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica considera a educação como produtora de sentidos e como forma de trabalho imaterial, ou seja, o produtor não se separa de seu produto e não há produção de mais-valia, ao se fundamentar em uma ação transformadora, que visa à emancipação dos sujeitos sociais e à politização do fazer pedagógico ancorado em uma concepção de educação escolar como mediação inserida na prática social global (CHISTÉ, 2017). Dessa forma, o conhecimento sistematizado, tomado no seu aspecto objetivo e transmitido pela escola, pode possibilitar aos educandos evidenciar as contradições da realidade e suas repercussões na vida de cada um, bem como possibilitar a constatação de que a história é (re)constituída pelo ser humano e só pode ser transformada por ele a partir de uma tomada de decisão diante da realidade tal como ela se apresenta (BUENO, 2011). É dessa maneira que a prática educativa é concebida nesta pesquisa: “como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13), o que sintetiza a complexidade e a relevância que envolvem a atividade de ensino.

### **O trabalho com quadrinhos na sala de aula e os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica**

Saviani (2008) propõe cinco momentos interdependentes e articulados que podem pautar o trabalho pedagógico, os quais, conforme assevera Chisté (2017), devem ser considerados como uma metodologia de cunho filosófico e não procedimental. O método sugerido para o trabalho educativo se apresenta do seguinte modo: ponto de partida da prática educativa (prática social); problematização, momento em que são identificadas as demandas suscitadas pela prática social; instrumentalização, que corresponde à disposição dos instrumentos teóricos e práticos para compreensão e solução das questões; catarse, quando são incorporados os conteúdos como elementos integrantes da própria vida dos alunos; e ponto de chegada da prática educativa, que corresponde à prática social modificada

(SAVIANI, 2008). Enfatizamos nesse processo o papel do professor como mediador da construção da história de leituras do aluno e de produção de sentidos nas atividades propostas. Nesse contexto, o professor é aquele que, ao apreender as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar tal apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento produzido socialmente (SAVIANI, 2003).

Considerando tais pressupostos, as atividades que integraram nossa pesquisa de mestrado foram desenvolvidas em intervenções<sup>10</sup>, no período de junho e julho de 2017, em uma escola da rede pública de Cachoeiro de Itapemirim/Espírito Santo, com 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Qualitativa<sup>11</sup> de Abordagem Histórico-Cultural. De acordo com essa abordagem metodológica, as intervenções em educação, principalmente aquelas relacionadas ao processo ensino/aprendizagem, apresentam potencial para implementar novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado (FREITAS, 2009). Os dados foram produzidos por meio de textos elaborados pelos alunos na realização das atividades do material educativo, questionários inicial e final aplicados aos educandos, gravações das intervenções e diário de bordo com as impressões da pesquisadora.

No material educativo em formato de livreto A5 encontram-se compiladas as atividades organizadas em cinco eixos temáticos: I – A violência contra as mulheres no cotidiano dos alunos; II - Estatísticas relativas à misoginia e ao feminicídio; III – Violência contra as mulheres negras; IV – Mulheres e trabalho; e V – Mudança de atitudes: o enfrentamento à violência contra as mulheres. Para cada eixo, foram selecionados quadrinhos do cartunista Henfil em diálogo com outros textos, como propaganda, grafite, gravura, poema, música, curta-metragem e reportagem. Optamos por apresentar um recorte do material educativo elencando somente os quadrinhos de Henfil, pois eles constituem o eixo principal da pesquisa.

O ponto de partida da prática educativa (prática social) corresponde ao primeiro momento e é nele que procuramos conhecer a realidade social dos alunos e analisar aquilo que deve servir como ponto de partida do processo, tendo em vista a leitura dos quadrinhos de Henfil em cada eixo temático. Saviani (2008) assegura que, nesse momento, a prática social é comum a professor e alunos, os quais podem apresentar níveis diferenciados de compreensão da mesma prática. Em princípio, cabe ao docente situar-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos, os quais ainda possuem uma visão sincrética, caótica, empírica e baseada, muitas vezes, na percepção do senso comum, pois, apesar dos conhecimentos que possuem a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla da qual participam.

Iniciamos as atividades com a leitura do quadrinho de Henfil na capa do material educativo (Figura 1) objetivando situar o aluno em relação à produção humorística henfiliana. Foram explicadas suas características e aspectos formais, os personagens, o contexto histórico em que foram criados, reportando-nos ao golpe militar de 1964 no Brasil, e a linguagem utilizada por Henfil a fim de instrumentalizar o educando quanto aos elementos verbo-visuais dos quadrinhos.

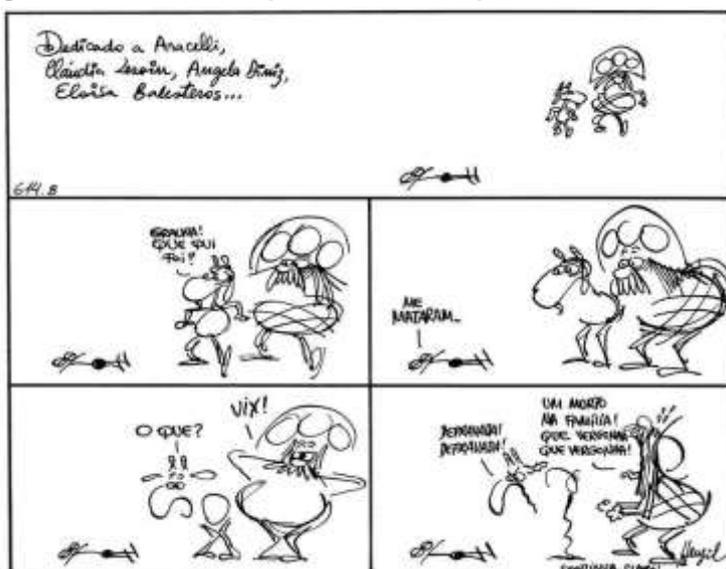
Figura 1 – Quadrinho da capa do material educativo



Fonte: Henfil, Página Henfil Oficial (Facebook), 2017.

No eixo temático I, buscamos as concepções e percepções dos estudantes a respeito da violência contra as mulheres no cotidiano, especificadamente os discursos de culpabilização da vítima e de naturalização das violências sofridas a partir dos questionamentos: “Você já vivenciou algum tipo de violência contra as mulheres? Na sua opinião, de que maneira a violência contra as mulheres pode se manifestar em sua comunidade, casa e escola? O que você já ouviu dizer sobre a violência contra as mulheres?”. Foram, então, apresentado o quadrinho de Henfil (Figura 2), em diálogo com textos sobre as mulheres citadas (Aracelli, Cláudia Lessin, Ângela Diniz e Eloísa Balesteros), envolvidas em episódios históricos de violência; um relato de intervenção urbana realizada pelo coletivo Anarcafeministas (Vitória/ES), que almeja dar visibilidade às mulheres no contexto do grafite e problematizar a violência contra as mulheres na cidade; e um texto sobre os espaços e discursos nos quais estão presentes violências contra as mulheres, com citação de exemplos legitimadores de tais agressões. Coube aos educandos citarem outros discursos, incorporados ao material educativo, tais como: “*Eu te amo e por isso não quero que você tenha amigos. Eu sou o único homem na sua vida, entendeu?!*”; “*Mulher minha só sai comigo. Se sair sozinha e acontecer algo, a culpa é dela!*”, “*Quem manda na minha mulher sou eu!*”.

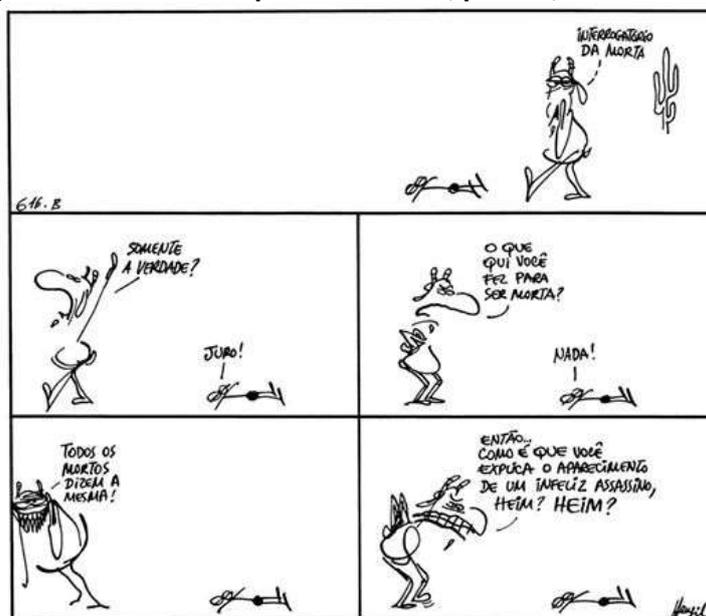
Figura 2 – Série “A Culpa é da Vítima”, parte 1; eixo temático I



Fonte: Fradim 29, 1980.

No eixo temático II, o quadrinho de Henfil (Figura 3) dialogou com dois textos sobre estatísticas relativas à violência contra as mulheres, sendo propostas indagações iniciais que problematizaram a prática social empírica dos educandos: “Na sua comunidade ou escola você já ouviu alguma justificativa para casos envolvendo violência contra as mulheres? Para você, como podem ser explicados os atos violentos contra as mulheres?”. Nesse diálogo surgiram reflexões trazidas pelos alunos relacionadas às experiências na comunidade, como brigas entre vizinhos, mulheres impedidas de trabalhar por seus maridos devido à obrigação de cuidarem dos filhos e homens que se diziam donos de mulheres. “Acho que é machismo mesmo. Tem colega minha que anda de saia curta e os meninos falam que ela tá pedindo”; “Minha mãe nunca pode trabalhar porque meu pai diz que ela é obrigada a cuidar da gente”; “Meu vizinho quase toda semana bate na esposa dele, mas ela não trabalha, precisa dele... fazer o quê?!”.

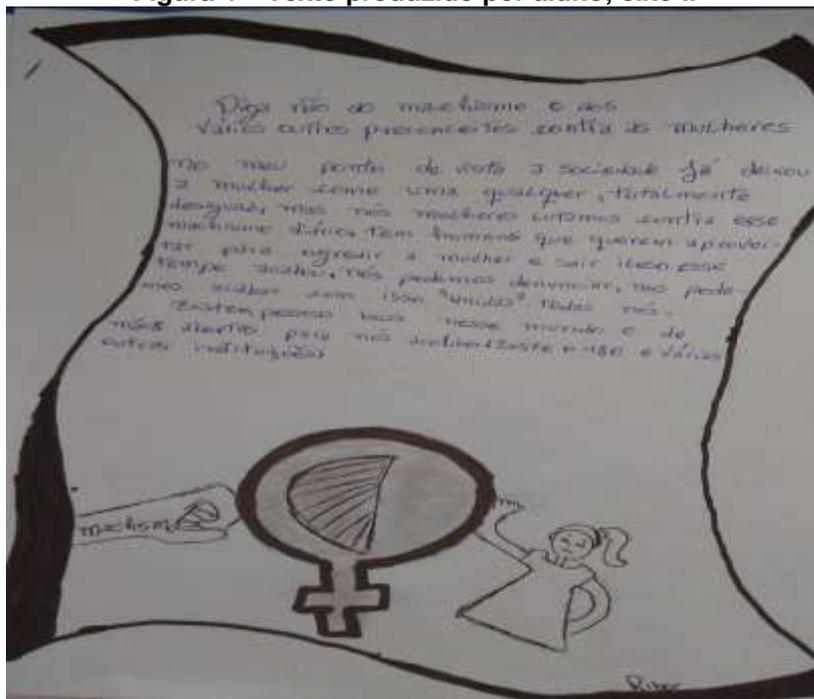
Figura 3 – Série “A Culpa é da Vítima”, parte 3; eixo temático II



Fonte: Fradim 29, 1980.

Considerando tais relatos que problematizaram a prática social empírica dos alunos, foram construídos, com a mediação da pesquisadora, os conceitos de misoginia e feminicídio, repensadas questões postas pela prática social, e sistematizado o conhecimento necessário para respondê-las a fim de superar a compreensão caótica e superficial da realidade (CHISTÉ, 2017). Tal momento refere-se ao que Saviani (2008) aponta como problematização. Contudo, é preciso reforçar que a problematização é um momento amplo e filosófico presente de modo recorrente em todos os momentos das intervenções. Objetivando a ressignificação das experiências, o esclarecimento das contradições e a reconceituação dos termos da realidade empírica dos educandos, o material educativo propôs uma produção textual<sup>12</sup> contemplando a misoginia e o feminicídio articulados à prática social dos alunos (Figura 4).

Figura 4 – Texto produzido por aluno; eixo II

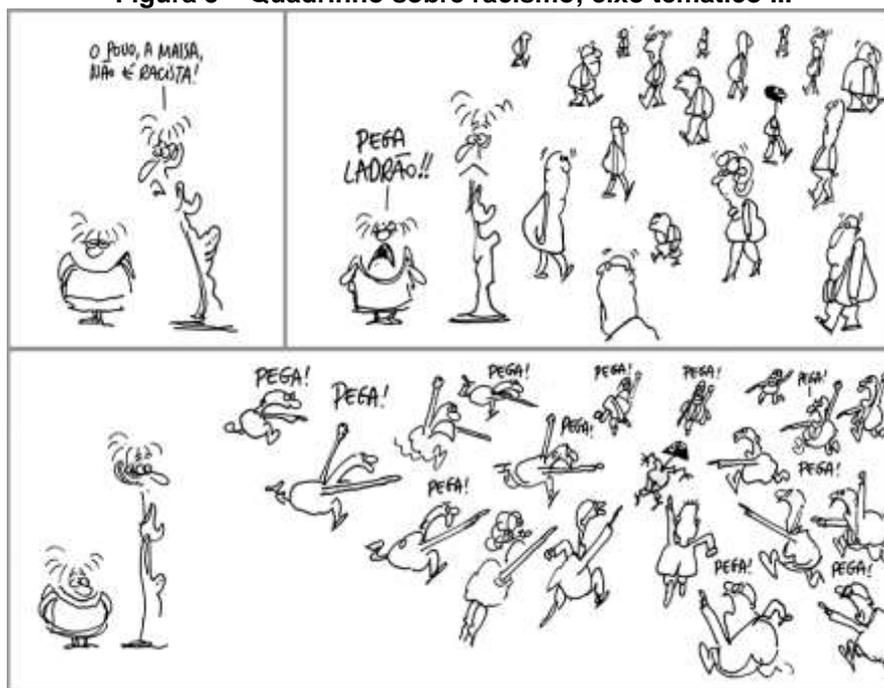


Fonte: Elaborado por aluno, 2017.

No eixo temático III, o material educativo buscou a interseccionalidade<sup>13</sup> dos debates relativos ao gênero e raça, às violências específicas sofridas por mulheres negras e às percepções e vivências dos alunos. Foram propostos questionamentos iniciais de problematização da prática empírica dos educandos: “Será que mulheres brancas e negras sofrem as mesmas violências? Existe racismo em sua comunidade?”. Em seguida, foi lido o quadrinho de Henfil (Figura 5), levando-os a relacionarem os temas trabalhados (mulheres, racismo, violência) às questões postas pela prática social. Inicialmente, tiveram dificuldades, pois não reconheciam a presença do racismo nas relações cotidianas. Após a mediação da pesquisadora, houve o relato de casos em que o racismo era naturalizado e, por isso, não reconhecido por eles: “*Eu acho que acontece quando a gente chama alguém de macaco, de beijudo.*”; “*Igual quando alguém diz que uma pessoa fez trabalho de preto.*”; “*A gente [mulheres negras] têm que ter sempre o cabelo liso igual de mulher branca se não falam que nosso cabelo é ruim.*”; “*O quadrinho me fez lembrar de um episódio do Todo Mundo Odeia o Chris, quando ele disse que tinha medo de correr porque algum policial podia prendê-lo.*”. Nesse eixo temático as atividades trouxeram textos de outros gêneros com linguagem visual (gravuras e pinturas) para a percepção de pontos de convergência e divergência entre os discursos.

Desse modo, disponibilizamos conteúdos que se constituíram em instrumentos para o desvelamento da prática social e permitiram aos alunos, na posse desses instrumentos culturais, a compreensão dos fenômenos de forma mais complexa e sintética e a possibilidade de dar novas repostas aos problemas colocados (MARSIGLIA, 2011).

Figura 5 – Quadrinho sobre racismo; eixo temático III



Fonte: Sítio Virtual HQ Memória, 2017.

Ao entrarmos no eixo IV, houve a sensibilização dos alunos para que compreendessem as relações entre os conteúdos propostos (o trabalho feminino, trabalho doméstico, divisão sexual do trabalho e o racismo) e a prática social imediata por meio dos questionamentos realizados pela pesquisadora. Em seguida, foram propostas atividades de intervenção a partir do quadrinho de Henfil (Figura 6) em diálogo com a animação “O Sonho Impossível?”<sup>14</sup>, a música “100% Feminista”<sup>15</sup>, trechos do filme “Histórias Cruzadas” e relatos sobre a vida das mulheres citadas na música: Aquatune, Dandara, Chica da Silva e Carolina Maria de Jesus. Houve a problematização do porquê de nunca terem estudado sobre a vida dessas mulheres, apesar de serem relevantes para a construção de nossa história. Os educandos apontaram o racismo e o machismo existentes em nossa sociedade como causa de tal invisibilização, que faz com “*que as pessoas prefiram não falar delas, que são mulheres e negras*”. e acaba “*escondendo da gente a nossa própria história que também foi feita pelos negros*”. Diante do exposto e considerando os trabalhos realizados foi possível constatar que os alunos partiram do concreto percebido (a invisibilização do racismo e do machismo, as diferentes vivências de mulheres negras e brancas) para a síntese, isto é, o concreto pensado no nível da diversidade das experiências humanas: “Nossa ideia é de liberdade e de celebrar a diversidade do ser humano” (Figura 7).





## Considerações finais

A partir do que foi exposto sobre os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica e da explanação de uma pesquisa ancorada em tais fundamentos, torna-se evidente a ética a qual essa pedagogia se direciona: a educação escolar como instrumento de humanização dos homens e a prática pedagógica caracterizada pela transmissão do saber sistematizado, o qual contribui para a formação do leitor crítico e do ser humano como ser histórico-social, concreto e genérico, conhecedor do real concreto e das possibilidades de transformação consciente dessa realidade marcada por relações desiguais entre os gêneros e raças. Tendo em vista a teoria dialética do conhecimento, que pressupõe uma teoria sobre a prática para além das aparências imediatas graças à reflexão sobre os problemas postos pela prática social, acreditamos ter atingido nosso objetivo com as intervenções propostas. O processo pedagógico possibilitou, portanto, a compreensão da essência dos conteúdos estudados, sendo estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global e com a totalidade da prática social e histórica. Esse é o caminho para os educandos passarem do conhecimento empírico para o conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social que envolve a violência contra as mulheres. Nesse sentido, é fundamental delimitarmos o papel histórico-social da escola na formação do leitor crítico e no desvelamento das contradições e das transformações históricas ocorridas na sociedade.

o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

Considerando a pesquisa apresentada, acreditamos em uma perspectiva de transformação das relações sociais pautadas no patriarcado pelos próprios sujeitos implicados nessa realidade, a partir do momento que se apropriam de um saber sistematizado culturalmente e conseguem transformá-lo e ressignificá-lo em prol de uma sociedade onde as relações entre os gêneros e raças sejam mais igualitárias e a educação escolar apresente um caráter emancipador. Ao escolhermos como *corpus* de nossa pesquisa os quadrinhos de Henfil compreendemos que as leituras elaboradas pelos alunos demonstraram as possibilidades de potencialização de espaços/tempos escolares em que se presentificam os diálogos tensos e múltiplos, a produção de conhecimentos que levam à procura de novas respostas e as interações entre os alunos e os quadrinhos, entre eles e Henfil, entre eles e a pesquisadora, os quais fazem parte do(s) momento(s) de enunciação. Nesse processo educativo que tem o princípio da alteridade como fundante, os sujeitos envolvidos comparecem com suas palavras que dialogam com palavras alheias em movimentos de compreensão responsável nos quais os sentidos ressurgem e outros são construídos, mas sempre como projeções do compromisso com o futuro que justifica a própria existência da relação pedagógica.

## Notas

<sup>1</sup> A pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* Vitória, que integra o grupo de pesquisa "Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis", registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o termo no plural tendo em vista a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, que utiliza “mulheres” no intuito de visibilizar a diversidade racial, geracional, de orientação sexual, de deficiência e de inserção social, econômica e regional existente entre as mulheres (BRASIL, 2011).

<sup>3</sup> Adotamos o conceito de raça proposto por Munanga (2004, p. 18): “o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico”. Em outras palavras, a raça, apresentada como uma categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnosemântica, determinada pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Assim, justifica-se a utilização do conceito de raça como realidade social e política, considerando-a como construção sociológica, categoria social de dominação e de exclusão, que tem impacto direto na maneira como as pessoas se relacionam e são construídas hierarquias sociais.

<sup>4</sup> Dados referentes ao período de 2004 a 2014. Pesquisa Atlas da Violência 2016, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27406&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27406&Itemid=6). Acesso em: 06 ago. 2017.

<sup>5</sup> Empregamos o conceito de gênero proposto por Scott (1990, p. 14): “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos; o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

<sup>6</sup> A imprensa alternativa designa o tipo de imprensa não alinhada à linha da mídia tradicional durante a ditadura militar no Brasil (1964). Era representada por pequenos jornais, em geral, com formato tabloide, dirigidos e elaborados por jornalistas de esquerda que buscavam informar a população sobre temas de interesse nacional, mesmo sendo alvo de censura (PERUZZO, 2006).

<sup>7</sup> O Pasquim foi um semanário alternativo semanal criado em 1969, no Rio de Janeiro, isto é, um ano após a promulgação do Ato Institucional nº 05 (AI-5), período marcado por intensa efervescência cultural e de repressão política e civil; buscava estabelecer com seu público um diálogo com as questões políticas e culturais daquele momento ao apresentar uma oposição ao regime ditatorial brasileiro e por criticar os comportamentos sociais da classe média (QUEIROZ, 2015).

<sup>8</sup> O dialogismo na teoria bakhtiniana pode ser interpretado como o elemento instaurador da natureza interdiscursiva da linguagem, isto é, o diálogo permanente, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma determinada sociedade e como elemento representativo das relações discursivas estabelecidas entre o eu e o outro nos processos discursivos construídos sócio-historicamente pelos interlocutores (BRAIT, 2005).

<sup>9</sup> Considera-se trabalho material aquele que produz mais-valia, isto é, o valor excedente com relação ao valor real da força de trabalho; esse tipo de trabalho valoriza diretamente o capital e é consumido como valor de troca e não de uso. O trabalho imaterial é o trabalho que não acumula e nem produz capital (BARBOSA, 2009).

<sup>10</sup> Processo que possibilita uma compreensão ativa geradora de uma resposta: um encontro dialógico e transformador entre dois sujeitos os quais intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam e se modificam (FREITAS, 2002).

<sup>11</sup> As pesquisas qualitativas valorizam os aspectos descritivos e as percepções individuais dos sujeitos envolvidos, focalizando o particular como instância da totalidade social; são levados em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas (FREITAS, 2002).

<sup>12</sup> Nos limites deste artigo, não serão apresentadas as análises da produção textual dos alunos, as quais estarão presentes na dissertação de mestrado.

<sup>13</sup> Segundo Crenshaw (2002, p. 177): “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificadamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM>. Acesso em: 14 maio 2017.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-carol/100-feminista.html>. Acesso em: 24 fev. 2017.

<sup>16</sup> Possibilita-se ao aluno o desenvolvimento de uma atitude responsiva ativa e crítica diante do texto quando “o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva; concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. *A intensificação do trabalho docente na escola pública*. 168f. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e construção de sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL. *Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres*. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2011.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Prefácio. In: SILVA: Ezequiel Theodoro da (Org.). *Críticidade e leitura*. Ensaios. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p. 11-14.
- BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 91-100.
- CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. Lei n. 7.136, de 15 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, no âmbito do sistema de ensino do município de Cachoeiro de Itapemirim, do Programa Escola sem Partido, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Cachoeiro de Itapemirim*, Espírito Santo, abr. 2015.
- CHISTÉ, Priscila de Souza. Momentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: *Anais do Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica*, Vitória/E.S., 2017, p. 31-44. Disponível em: <https://grupoemep.files.wordpress.com/2017/07/anais-do-seminacc81rio-dermeval-saviani-e-a-educaccca7acc83o-brasileira-construcca7acc83o-coletiva-da-pedagogia-histoccc81rico-cricc81tica.pdf>. Acesso em: ago. 2017.
- CRESHAW, Kimberlé Willians. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 172-188, 2002.
- DUARTE, Newton. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 7-21.
- FACEBOOK. *Henfil Oficial*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Henfil.Oficial>>. Acesso em: mar. 2017.
- FRADIM 29. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 20-39, 2002.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem Partido": Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas, 2017, p. 17-34.
- HENFIL. Disponível em: <http://hqmemoria.com/?p=356#.WOKF1jyvviU>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. Disponível em: <http://umespaconouniverso.blogspot.com.br/2015/11/quadrinhos-e-conjuncoes.html>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 5-34.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira (Org.). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Cadernos PENESB, 2004, p. 15-34.
- PERUZZO, Círcia Maria Krohling. *Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária*. In: Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa "Comunicação para a Cidadania", do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Brasília-DF, INTERCOM/UnB, v. 6, 2006.
- PIRES, Maria da Conceição Francisca. *Cultura e política entre Fradins, Zeferinos e Orelanas*. São Paulo: Annablume, 2010.

QUEIROZ, Andréa Cristina de Barros. O Pasquim: “um produto do meio, também ninguém é perfeito”. *Revista da Associação dos Servidores do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 35-51, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p.183-215.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, Porto Alegre, p. 5-22, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012, p. 107-116.

SOUZA, Jessé (Org.). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

Recebido em: ago. 2017.

Aceito em: nov. 2017.

---

*Giovanna Carrozzino Werneck*: Mestranda em Letras pelo IFES/Vitória. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Psicologia, pelo Instituto de Ensino Superior do Espírito Santo. E-mail: gcarrow@gmail.com

*Priscila de Souza Chisté Leite*: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Orienta projetos no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e no Mestrado Profissional em Letras. E-mail: priscilachiste.ufes@gmail.com