

A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-292-0

DOI 10.22533/at.ed.920192604

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Ciências sociais – Pesquisa – Brasil. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.

CDD 307

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Os textos são um convite a leitura e reúnem autores das mais diversas instituições de ensino superior do Brasil, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas entre vários estados, democratizando o acesso a estes importantes resultados de pesquisas.

Os artigos foram organizados nos 5 volumes que compõe esta coleção, que tem como objetivo apresentar resultados de pesquisas que envolvam a investigação científica na área das Ciências Sociais Aplicadas, sobretudo, que envolvam particularmente pesquisas em Administração e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciência da Informação, Direito, Planejamento Rural e Urbano e Serviço Social.

Este 1º volume reúne um total de 28 artigos que dialogam com o leitor sobre importantes temas que envolvem a violência sexual, de gênero e contra a mulher, transexualidade, sexualidade no ambiente escolar e no trabalho, racismo, diversidade de gênero, atuação profissional feminina, direito, educação, prática de esporte e da arte, sempre com temas relativos a mulher, sexualidade e gênero.

Assim fechamos este 1º volume do livro “A produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas” e esperamos poder contribuir com o campo acadêmico e científico, trabalhando sempre para a disseminação do conhecimento científico.

Boa leitura!

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APLICAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA AOS CASOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER TRANSEXUAL: INSTRUMENTO DE DIGNIDADE E JUSTIÇA SOCIAL	
André Luis Penha Corrêa Lucas Lopes Grischke	
DOI 10.22533/at.ed.9201926041	
CAPÍTULO 2	7
A DUALIDADE ENTRE O <i>SER MULHER</i> E O <i>SER POLICIAL</i> : DISCUSSÕES ACERCA DO ENCONTRO “CHÁ DE ROSAS”	
Daniela Cecilia Grisoski Eneida Silveira Santiago	
DOI 10.22533/at.ed.9201926042	
CAPÍTULO 3	18
A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESTAÇÃO CASA DA REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE COM MULHERES ENCARCERADAS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PIRAQUARA, EM CURITIBA-PARANÁ	
Gabriela Daniel de Campos Francieli do Rocio de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.9201926043	
CAPÍTULO 4	28
A MULHER REPRESENTADA PELA IGREJA PRESBITERIANA NOS ANOS 70: A REVISTA ALVORADA E A IMAGEM FEMININA	
Daniela Emilena santiago Dias de Oliveira Ricardo Gião Bortolotti	
DOI 10.22533/at.ed.9201926044	
CAPÍTULO 5	38
A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	
Nathaly Cristina Fernandes Carolina dos Santos Jesuino da Natividade	
DOI 10.22533/at.ed.9201926045	
CAPÍTULO 6	47
A SEXUALIDADE INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM GESTORAS DE ENSINO	
Camila Campos Vizzotto Alduino Marcia Cristina Argenti Perez	
DOI 10.22533/at.ed.9201926046	
CAPÍTULO 7	62
ATUAÇÃO DA MULHER NA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO PARANÁ: HISTORICIDADE, AVANÇOS E DIFICULDADES	
Adriana Cristina Dias Lopes Allan Jones Miranda de Souza Claudia Ramos de Souza Bonfim	
DOI 10.22533/at.ed.9201926047	

CAPÍTULO 8	74
BRANQUITUDE E DECOLONIALIDADE ACADÊMICA	
Ana Tereza da Silva Nunes	
Jair da Costa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.9201926048	
CAPÍTULO 9	85
DIVERSIDADE E GÊNERO A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA ATIVA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	
Daniela Copetti Santos	
Luciane Carvalho Oleques	
Juliane Oberoffer Santos da Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.9201926049	
CAPÍTULO 10	90
DO PRIVADO AO PÚBLICO: IDENTIDADES FEMININAS CATÓLICAS NA CONTEMPORANEIDADE E SEUS SENTIDOS	
Joyce Aparecida Pires	
DOI 10.22533/at.ed.92019260410	
CAPÍTULO 11	104
ECONOMIA SOLIDÁRIA: COOPERAÇÃO E AUTOGESTÃO PARA A COLETA DE RESÍDUOS RECICLÁVEIS	
Gisele Quinallia	
Juliene Maldonado Orosco de Andrade	
Edilene Mayumi Murashita Takenaka	
DOI 10.22533/at.ed.92019260411	
CAPÍTULO 12	113
EDUCAÇÃO SEXUAL: PROMOVEDO RESPEITO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DE DINÂMICAS	
Nathália Hernandez Turke	
Felipe Tsuzuki	
Virginia Iara de Andrade Maistro	
DOI 10.22533/at.ed.92019260412	
CAPÍTULO 13	123
ENTRE ROMANCES E SEGREDOS, (HÁ) VIOLÊNCIA SEXUAL	
Paula Land Curi	
Nayalla Buarque	
Jaqueline de Azevedo Fernandes Martins	
DOI 10.22533/at.ed.92019260413	
CAPÍTULO 14	129
ESPAÇO EMPRESARIAL E A RELAÇÃO ORGANIZACIONAL COM SUAS FUNCIONÁRIAS MULHERES	
Catharina Correa Polachini	
Keila Isabel Botan	
Andreza Marques de Castro Leão	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92019260414	

CAPÍTULO 15	141
ESPAÇOS PÚBLICOS E DIVERSIDADE URBANA: A IMPORTÂNCIA DE SE PENSAR A CIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GÊNERO	
Wellisson de Oliveira Camilo Jr	
DOI 10.22533/at.ed.92019260415	
CAPÍTULO 16	152
FRIDAS: UMA PROPOSTA DE GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	
Vanessa Elias	
DOI 10.22533/at.ed.92019260416	
CAPÍTULO 17	166
FUTEBOL DE MULHERES E A EXPERIÊNCIA DE CAMPO	
Martina Gonçalves Burch Costa	
Giovanni Felipe Ernst Frizzo	
DOI 10.22533/at.ed.92019260417	
CAPÍTULO 18	173
INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Lilian Silva de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.92019260418	
CAPÍTULO 19	190
MEMÓRIAS DE UM RECITAL DE PIANO: REFLETINDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	
Giácomo de Carli da Silva	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.92019260419	
CAPÍTULO 20	197
NOTAS SOBRE A INCLUSÃO DE ATLETAS TRANSGÊNERO NO ESPORTE	
Fernanda Dias Coelho	
Ludmila Mourão	
DOI 10.22533/at.ed.92019260420	
CAPÍTULO 21	210
O PARADOXO DA INCLUSÃO: UM ENSAIO PÓS-ESTRUTURALISTA SOBRE OS DIREITOS SEXUAIS	
Andressa Regina Bissolotti dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.92019260421	
CAPÍTULO 22	225
PARA ALÉM DO MATCH: TINDER NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DE CORPOS	
Maria Cecilia Takayama Koerich	
DOI 10.22533/at.ed.92019260422	

CAPÍTULO 23	231
POR UMA TEORIA FEMINISTA DO PODER CONSTITUINTE: INSTITUIÇÕES, JUSTIÇA E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NA BANCADA FEMININA DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1987-1988	
Silvana Santos Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.92019260423	
CAPÍTULO 24	242
QUE SEXUALIDADE É ESSA? REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES AMOROSAS DE ADOLESCENTES VÍTIMAS DE INCESTO	
Aline Luiza de Carvalho Márcia Stengel	
DOI 10.22533/at.ed.92019260424	
CAPÍTULO 25	258
QUE VOZ É ESSA QUE FALA POR MIM? A LUTA DO INSTITUTO GELEDÉS POR DIGNIDADE, RECONHECIMENTO E REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL	
Breenda Karolainy Penha Siqueira Jamilly Nicácio Nicolete	
DOI 10.22533/at.ed.92019260425	
CAPÍTULO 26	270
RELACIONAMENTOS AMOROSOS DE ADOLESCENTES E A INTERNET	
Márcia Stengel Nádia Laguárdia de Lima Jacqueline de Oliveira Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.92019260426	
CAPÍTULO 27	286
RESISTÊNCIA FRENTE À VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER: RELATO DA EXPERIÊNCIA COM A EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA “MULHERES EXTRAORDINÁRIAS - FRAGMENTOS DE LUTA E SUPERAÇÃO”	
Jéssica Aparecida Chaviuk Francisco Cíntia de Souza Batista Tortato	
DOI 10.22533/at.ed.92019260427	
CAPÍTULO 28	298
VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: PERCEPÇÕES E RELATOS DE MULHERES PROFISSIONAIS DO SEXO EM ÁREA COSTEIRA DO NORTE DO BRASIL	
Brenda L. Assis Lisboa Walquirene Nunes Sales Driene N. Silva Sampaio Amanda C. Ribeiro Costa Gláucia C. Silva-Oliveira Aldemir B. Oliveira-Filho	
DOI 10.22533/at.ed.92019260428	
CAPÍTULO 29	310
ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS: ORIENTAÇÃO SEXUAL E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	
Marina de Almeida Borges Ana Cristina Nassif Soares	
DOI 10.22533/at.ed.92019260429	

CAPÍTULO 30 317

SUICÍDIO NO PÚBLICO DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (LGBT):
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE 2013-2018

Ana Patrícia Fonseca Coelho Galvão

Pablo Nascimento Cruz

Fábio Batista Miranda

Jaíza Sousa Penha

Nayfrana Duarte de Sousa Oliveira

Fabrcio e Silva Ferreira

Wochimann de Melo Lima Pinto

Natalie Rosa Pires Neves

Nayra Michelle Anjos Amorim

Raylena Pereira Gomes

Rose Daiana Cunha dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.92019260430

SOBRE O ORGANIZADOR..... 333

INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lilian Silva de Sales

Universidade Federal do Pará, Castanhal, Pará.

RESUMO: O trabalho Intersecções entre Gênero, Sexualidade e Raça nas Trajetórias de Formação das Professoras e as Influências na prática Pedagógica tem como objetivos apresentar e analisar as trajetórias de formação de três professoras da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Belém/PA, considerando as intersecções entre gênero, sexualidade e raça e as influências no trabalho pedagógico que desenvolvem. As professoras participaram da primeira edição do curso GDE no ano de 2009, ofertado pela UFPA e foram entrevistadas no período de abril a julho de 2015. Os relatos apontam que as vivências de exclusão experimentadas pelas mesmas ao longo de sua formação, foram fundamentais para que pudessem construir práticas mais inclusivas no que se refere às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Intersecções, Formação de Professoras

ABSTRACT: The intersections work between gender, sexuality and race in the trajectories of teacher education and influences in pedagogical practice aims to present and analyze the trajectories of training of three teachers of the public education network of

Metropolitan Region of Belém/PA, considering the intersections between gender, sexuality and race and the influences in the pedagogical work they develop. The teachers participated in the first edition of the Gde Course in the year 2009, offered by the UFPA and were interviewed from April to July 2015. The reports indicate that the experiences of exclusion experienced by them throughout their training were fundamental so that they could construct more inclusive practices in relation to differences.

KEYWORDS: gender, intersections, teacher training

1 | COMPREENDENDO A FORMAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Compreender gênero em perspectiva interseccional me permitiu desnaturalizar as posições que os diferentes sujeitos ocupavam nas escolas, além de entender que as relações de poder que se dão nesses espaços apresentam múltiplas dimensões, possibilitando considerar tanto as estruturas conservadoras presentes nas escolas, quanto as experiências de resistência na atuação das diferentes atrizes.

Para Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade se define por aquela que:

[...] busca capturar as consequências

estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente 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. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A perspectiva interseccional permite perceber como os marcadores sociais da diferença, se imbricam na produção de discriminações e opressões. Bem como aprofunda ainda mais a crítica às percepções binárias de gênero, possibilitando vislumbrar não somente a mulher como sujeito universal, mas compreender que no jogo das intersecções entre os marcadores, a opressão atinge também outros sujeitos.

Para Shields (2008), considerando o processo de identificação social do indivíduo, cada uma das categorias de identidade interseccionadas tem seu significado relacionado aquela outra com a qual está em intersecção, essas são formadas e mantidas a partir de um processo dinâmico, em que o próprio indivíduo está ativamente engajado.

As categorias de identidade passam a ser vistas como auto evidentes ou básicas através da perspectiva de outras categorias e, dessa forma, são vistas como naturais (SHIELDS, 2008).

O processo de construção das identidades sociais ocorre nessa articulação imbricada de múltiplas categorias identitárias, portanto, essas categorias vão sendo acionadas, revisitadas e recriadas à medida que nos relacionamos com xs outrx e com o mundo que nos rodeia.

Todas essas categorias, em relação interseccional, influenciam na forma como nós nos percebemos, como somos percebidos pelxs outrxs e como nós nos situamos no jogo das opressões/privilégios sociais.

É importante compreender que a interseccionalidade não cria apenas opressões, cria também oportunidades, portanto, uma posição interseccional pode encontrar-se em desvantagem em relação a um grupo, mas em vantagem em relação a outro (SHIELDS, 2008).

Pensar interseccionalmente é buscar compreender a fluidez e a multiplicidade com que os sujeitos sociais produzem as complexas relações com a sociedade em que estão inseridos; é romper com a ideia naturalizada e essencializada de identidade social, percebendo as dinâmicas articulações entre os diversos marcadores da diferença na constituição identitária, influenciando nas posições assumidas pelos indivíduos e pelos grupos.

Considerando as relações interseccionais entre gênero, sexualidade e raça, busquei compreender as complexas dinâmicas que influenciam a efetivação dessas temáticas no trabalho pedagógico de quatro professoras, tomando os relatos das suas experiências de formação com as referidas temáticas como foco.

Tendo as experiências das professoras como ponto de partida das análises neste trabalho, tomei como referência a perspectiva da experiência em hooks (1990, 2000,

2013) quando compartilha sua estratégia pedagógica em sala de aula. Segundo a autora (2013, p. 114): “Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato melhorar nossa experiência de aprendizado”.

Na epistemologia feminista negra, na qual a teoria de hooks (1990, 2000, 2013) se assenta, a discussão tem como ponto de partida as vivências dxs envolvidxs no processo e tem como fundamento teórico-metodológico o diálogo, a valorização da fala dos sujeitos e o acolhimento afetivo da presença de todxs.

Nessa abordagem as “falas” - da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa - estão em diálogo mútuo, possibilitando um compartilhamento de experiências vividas que permitem compreender múltiplas e dinâmicas realidades pedagógicas.

Para Collins (2000), diferente da Ciência e da Filosofia Clássicas, nas quais o conhecimento é fruto da iluminação, da visão, do ato de enxergar; na Epistemologia Feminista Negra é resultante do falar e ouvir, do diálogo que articula duas dimensões: wisdom (sabedoria), oriundo da experiência vivida e knowledge (conhecimento), adquirido ao longo do percurso acadêmico das intelectuais negras.

O falar e o ouvir no diálogo encerra a expressão de duas subjetividades que estão em interação, uma relação em que umx se coloca à disposição dx outrx, se abre ao que x outrx tem a dizer. Nesse sentido, o diálogo é uma ação de empoderamento daquelxs que falam e que são ouvidxs. O diálogo pressupõe o movimento de ir e vir da palavra, do relato da experiência daquelx que conhece a realidade que viveu.

Ao considerar o falar e o ouvir como elemento equalizador da produção do conhecimento, a Epistemologia Feminista Negra permite repensar a dicotomia hierarquizada entre sujeito e objeto de conhecimento, além daquela que separa teoria e prática.

2 | TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS: INTERSECCIONANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA?

Tereza é gestora e o seu plano de ação foi pensado e organizado para ser executado junto com a professora de Filosofia. A temática trabalhada nesse plano foi, segundo a própria Tereza “[...] voltado na temática racial” (Entrevista realizada em 08.04.15).

Essa experiência foi determinante na qualidade do trabalho, visto que a professora de Filosofia estava trabalhando um conteúdo voltado para as discussões do mês da consciência negra na escola e a data 20 de novembro tem um simbolismo importante para o movimento negro brasileiro, pois celebra o dia da morte de Zumbi dos Palmares, um dos mais importantes líderes na luta pela liberdade das/os negras/os escravizadas/os no Brasil.

Esse saber, fruto da vivência pessoal e da experiência de militância de Tereza,

aliado ao seu conhecimento acadêmico, acumulado nas suas formações inicial e continuada, mediante os cursos dos quais participou, são características de uma produção acadêmica feminista negra, que não dispensa a sabedoria acumulada com as experiências de vida das pessoas, mas se assenta nelas para ampliar e criar outras possibilidades de conhecimento.

O plano de ação organizado por Tereza previa atividades de discussão de gênero e raça por meio das letras de música. A partir da articulação com a professora de Filosofia, o plano sofreu poucas alterações, pois precisava adequar-se também ao conteúdo tratado no programa.

Pela natureza da função que Tereza exerce na escola, a maioria dos projetos que ela organiza são operacionalizados pelas/os professoras/es, mas nem sempre o que é orientado acontece. Então, apesar de não estar envolvida diretamente com o trabalho de sala de aula, Tereza sempre dá um jeito de estar vinculada a esse ambiente. Por isso, mantém um projeto de leitura de histórias sobre o continente africano com as/os alunas/os do Ensino Fundamental Maior (6º ano), nos momentos em que xs colegas professorxs faltam ao trabalho ou xs alunxs estão em horário vago.

Apesar da falta de regularidade das ações, pois Tereza só está em sala de aula contando histórias sobre a África quando x docente falta ao trabalho e a turma está sem nenhuma atividade, o trabalho que desenvolve permite que xs alunxs acessem um conhecimento que comumente não está presente no currículo. Além do mais, Tereza articula esse conhecimento às questões de gênero, principalmente as noções de uma estética de cabelo crespo com as meninas, da religiosidade africana e afro-brasileira, de valorização etnicorracial.

Em virtude das barreiras que enfrenta para garantir que o debate de gênero e etnicorracial esteja presente no seu cotidiano escolar, além dos projetos que cria para que xa docentes de diferentes disciplinas possam operacionalizá-los em suas aulas, Tereza também imprime o recorte racial em todas as atividades que ela tem a responsabilidade de realizar.

Tereza conta uma dessas situações em que tinha de organizar uma homenagem à Nossa Senhora de Nazaré, por ocasião do Círio que é uma festa tradicional católica em homenagem a mãe de Jesus e que acontece no segundo domingo do mês de outubro em Belém do Pará, e ficou pensando em como fazer o recorte etnicorracial nessa atividade. Então, é a própria quem conta:

[...] o Círio aqui, eu organizo a questão da homenagem a Santa, ai eu fui lá dentro (pensava) como é que eu vou fazer? Que eu tinha de apresentar alguma coisa que fizesse o recorte racial. [...] Comecei (a) procurar quem é Maria. Aí achei o fio, a Maria de Nazaré, a padroeira da Amazônia; a Nossa Senhora de Aparecida e a Nossa Senhora de Guadalupe tem uma relação indígena. Nós separamos três crianças. Depois as crianças vão crescendo, eu tinha de apresentar as crianças pretas, as crianças pretas vão querendo mais e as crianças indígenas e as brancas tão lá. Todo mundo quer ser santa, né? (Entrevista realizada em 08.04.15).

Tereza não consegue parar de pensar em como dar visibilidade à questão racial.

Sua prática pedagógica é ‘inundada’ do seu compromisso com a equidade etnicorracial, principalmente em se tratando da questão negra. Suas ações na escola não ocorrem fora de suas vivências como mulher negra, militante do movimento negro. Por isso, o seu olhar de professora, gestora e orientadora do trabalho pedagógico de outrxs professorxs não concebe fragmentação entre os conteúdos tratados e as questões etnicorraciais; ela sempre estabelece conexões entre gênero e raça em suas atividades e orientações pedagógicas xs professorxs.

Nesse exemplo, vivenciado por Tereza, fica evidente que à medida que outras crianças têm a sua participação valorizada, além daquelas que comumente são visibilizadas, no caso, as crianças brancas, aumenta, a cada ano, o número de crianças negras e também aquelas que têm características indígenas, interessadas em participar como “santas”. Assim, o trabalho não exclui nenhuma criança, ao contrário, possibilita que todas compartilhem do espaço, da aprendizagem, da visibilidade.

“Todo mundo quer ser santa, né?”, mas dificilmente é possibilitado às crianças negras interpretarem papéis de protagonistas nas peças, nas dramatizações, nas danças, entre outras atividades de destaque na escola. Essa impossibilidade tem um impacto na forma como essas enxergam a si mesmas e como veem as outras crianças brancas. Fanon (1983) evidencia que o fato de não serem identificados positivamente nas histórias infantis provoca nas crianças negras uma autoimagem negativa, o que produz uma negação de si mesmo e uma identificação com a imagem positivada do branco dominador.

O trabalho de pesquisa de Silva (2001), sobre os estereótipos raciais nos livros didáticos, aborda exemplos extraídos dos mais variados livros utilizados pelas escolas brasileiras que desqualificam as crianças negras e as suas famílias. A pesquisadora analisou os livros didáticos *Ciranda do Saber* da 2ª série, *Caminho Certo* da 3ª série e *Aprenda Comigo* da 2ª série, e evidenciou a presença dos seguintes elementos que desqualificam a identidade negra: a invisibilidade da diversidade de ocupações exercidas pelxs negrxs ou a sua subalternização em atividades profissionais com baixa qualificação e remuneração; x negrx como pouco inteligente, feio, sujo, pobre e mau; a predominância de apenas uma matriz religiosa, no caso a cristã; e, por último, x negrx como minoria (SILVA, 2001).

Portanto, a estratégia de Tereza em dar visibilidade positiva à negritude, oportunizando que a diversidade de crianças presentes no espaço escolar possa ter sua imagem representada positivamente ao ocuparem papéis de protagonistas em eventos organizados pela escola, possibilita romper com o ciclo vicioso de depreciação do lugar e da identidade negra na escola.

Da mesma forma, ao priorizar as crianças menores (6º ano do Ensino Fundamental) nos projetos que desenvolve, Tereza inicia desde cedo o combate ao destrutivo efeito que o racismo provoca em negrxs nas escolas, de modo restrito e na sociedade de forma mais ampla.

Tereza não consegue parar de pensar em como dar visibilidade à questão racial.

Sua prática pedagógica é ‘inundada’ do seu compromisso com a equidade etnicorracial, principalmente em se tratando da questão negra. Suas ações na escola não ocorrem fora de suas vivências como mulher negra, militante do movimento negro. Por isso, o seu olhar de professora, gestora e orientadora do trabalho pedagógico de outrxs professorxs não concebe fragmentação entre os conteúdos tratados e as questões etnicorraciais; ela sempre estabelece conexões entre gênero e raça em suas atividades e orientações pedagógicas xs professorxs.

Mas as atividades de contação de histórias que ela desenvolve com o projeto *Visitando o Continente Africano* também envolve xs professorxs de diversas disciplinas, na medida em que constrói com xs alunxs desdobramentos de atividades, cuja continuidade deve ser garantida por essxs professorxs. Como ela mesma relata:

[...] Quando eu vou para a sala de aula, aí, eu sempre trabalho, deixo um pedaço disso aqui, o fio da meada (diz à professora) – venha cá professora, olha eu fiz isso, o meu aluno fez isso, ele produziu esse material todo e corrija. E aí você já vai, você já vai pegar esse material dele. Eu já vou dizendo o que que ela vai fazer. – Você já vai pegar esse material aqui. O que você tá trabalhando? Ela diz – É isso, isso e isso. Dá pra fazer aqui nesse texto. [...] Aí eu vou deixando com quem? Com o professor que é o especialista da disciplina (Entrevista realizada em 08.04.15).

Essa dificuldade de compreender os diferentes conteúdos das disciplinas analisados sob uma perspectiva de gênero e/ou etnicorracial deve-se a quase ausência desse debate nas experiências de formação inicial de professorxs, mas também a uma organização curricular fragmentada, pois dificilmente há articulação entre as diferentes disciplinas que compõem os projetos pedagógicos curriculares e tampouco momentos coletivos de planejamento de atividades o que não significa, todavia, que viabilizasse o debate a que chamo a atenção.

A fragmentação de conhecimento, observada nas vivências de aprendizagem nas graduações, se reflete na prática pedagógica dxs docentes, principalmente, mas não exclusivamente, à medida que em que o nível de escolaridade avança. Isso se evidencia precisamente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, no qual cada disciplina é responsabilidade de docentes diferentes.

Além do envolvimento esporádico de algumxs dxs professorxs nos projetos, Tereza aponta duas colegas professoras que, como ela, lutam para construir uma educação escolar que inclua as relações etnicorraciais, as professoras de Ensino Religioso e de Matemática, que articulam uma produção pedagógica voltada para a discussão racial.

Com essas duas, o diálogo é mais fluido, visto que ambas são, como Tereza, mulheres negras ativistas do movimento negro.

Para elas, seja como fim ou meio, a temática racial faz parte do seu cotidiano pedagógico, do trabalho que desenvolvem na escola com xs alunxs e professorxs e elas mobilizam todo o seu arcabouço teórico e experiencial para a efetivação do trabalho na escola.

Mas o trabalho de Tereza e de suas colegas professoras de Ensino Religioso

e Matemática é para que a temática racial seja compreendida pelas demais colegas como eixo condutor dos conteúdos que desenvolvem em suas disciplinas, que se comprometam realmente com a temática, pois como relata Tereza: “[...] não quero que as pessoas dentro da escola, vejam o projeto como meu, nem da Sheyla, nem da Mariana, e só nós que tenhamos de encaminhar essa questão, porque nós somos pretas?” (Entrevista realizada em 08.04.15).

Na opinião de Tereza, a maior dificuldade em tornar esses debates parte do trabalho pedagógico de todos os professores é que a partir do momento que eles assumirem a responsabilidade em fazê-lo, vão descobrir muito sobre si próprios. Nas palavras de Tereza [...] A pessoa não faz isso porque na hora que ela fizer, ela não pode dizer assim ‘vocês’, ela vai ter que dizer ‘nós’, ela tá com medo de descobrir a cara dela. (Entrevista realizada em 08.04.15).

Nesse sentido, quando Tereza diz que: “[...] ela tá com medo de descobrir a cara dela”, para se referir à dificuldade de alguns dos colegas em se comprometerem com o debate das temáticas em suas salas de aula, expressa as resistências enfrentadas para fazer acontecer nas escolas uma prática pedagógica voltada à tematização de gênero e raça motivada pelo racismo estrutural o qual todos somos produto e reprodutores.

O fato é que o trabalho pedagógico que Tereza realiza nessa escola, juntamente com suas colegas, tem a medida de seu engajamento político de sua militância. A sua experiência como mulher negra tem influência direta na qualidade do trabalho pedagógico que realiza e no modo como envolve os colegas, além da sua competência técnica, considerando a compreensão que tem sobre seu trabalho e como pode, atuando como pedagoga, orientar os colegas docentes.

Tânia e Sônia trabalham na equipe de coordenação pedagógica da mesma escola em Belém pelo turno da manhã. Por ocasião do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), elas e mais uma colega que também fez o curso, apoiadas pela diretora da escola, resolveram produzir um plano de ação coletivo, considerando alguns episódios, as quais caracterizaram como *bullying*, ocorridos na escola em que atuam.

Sônia fala que “[...] foram elencadas uma série de atividades, que nós poríamos em prática formando um *link* com o que a gente tinha visto no curso né? Exatamente de casos, assim é [...] é específicos que nós pontuávamos em determinados alunos” (Entrevista realizada em 17 de abril de 2015).

De acordo com Tânia, os referidos por Sônia como “casos específicos” eram de alunos que estavam vivendo situações de discriminação sexual na escola por terem, segundo a Tânia “características homossexuais” que, se traduzem sob essa égide homofóbica pela atribuição de estereótipos sexuais.

Tânia fornece mais detalhes sobre a atividade para a execução do plano de ação proposto:

[...] A gente fez um trabalho em relação ao *bullying*, por que estava tendo muito é... Nós tínhamos alunos já nessa faixa etária que apresentavam é... É... Assim,

características homossexuais e eles estavam sofrendo realmente uma grande antipatia com os alunos e aí a gente achou assim, como também estava muito evidente a questão do *bullying* na mídia, em novelas, e tal, a gente aproveitou essa... Essa deixa pra já trabalhar isso daí. (Entrevista realizada em 17 de abril de 2015).

Primeiramente, destaco o fato de que as questões de gênero, sexualidade e raça serem tomados como “casos específicos” na escola. Essa compreensão sobre as temáticas limita-se a uma abordagem esporádica, apenas quando a equipe de coordenação pedagógica ou xs professorxs detectam algum problema específico e atuam com a intenção de resolver uma dificuldade imediata.

Nessa perspectiva, os conteúdos e conhecimentos trabalhados na escola não são articulados com o debate de gênero, tampouco tratados a partir da análise de gênero, sexualidade e raça; ao contrário, o que ocorre é uma interrupção abrupta do conteúdo estudado para tratar de um assunto que, da forma como é tratado, parece não ter relação nenhuma com o currículo.

Nesse aspecto, essa prática pedagógica é também o reflexo, no meu entendimento, de uma formação inicial, na qual os diversos conhecimentos do currículo são fragmentados e não transversalizados com as temáticas de gênero, sexualidade e raça.

Há outro aspecto desses relatos que me remete a um elemento fundamental na existência do debate sobre gênero, sexualidade e raça dentro do feminismo negro e que considero fundamental nas práticas pedagógicas nas escolas, que denominado por Collins (2000) de saber (*wisdom*), já referido anteriormente, que é fruto das vivências pessoais e coletivas da educação não formal e que são fundamentais para a formação e prática como professoras/es.

As experiências de vida (na família, na comunidade, entre outros), articuladas as nossas vivências acadêmicas/escolares, têm grande influência nas escolhas que fazemos, sejam profissionais, pessoais, amorosas; na forma como vemos o mundo e nos relacionamos em sociedade. Isso, em grande medida nos forja individualmente e profissionalmente.

No que tange ao debate sobre gênero, sexualidade e raça nas experiências pedagógicas das professoras Tânia e Sônia, não posso deixar de considerar as suas vivências de formação acadêmicas e, igualmente, as vivenciais. Ambas as professoras são mulheres brancas, heterossexuais, socializadas num meio católico, não acumulam nenhuma vivência com movimentos sociais e, antes do GDE, não haviam tido nenhuma formação com as temáticas, bem como depois do curso.

Ambas tiveram poucas oportunidades de se aprofundarem no debate com as temáticas de gênero, sexualidade e raça e, certamente, a pouca familiaridade das professoras com estas influenciará na qualidade e na profundidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade na escola pressupõe formação inicial e continuada de qualidade, com profundidade teórico-

prática, considerando tanto os conhecimentos específicos para o exercício profissional quanto os conhecimentos mais gerais, fundamentais à atuação desses professorxs no ambiente escolar.

As temáticas de gênero, sexualidade e raça se inscrevem no contexto desses conhecimentos mais gerais que atravessam o trabalho pedagógico na escola, mas são fundamentais para efetivar e ampliar a aprendizagem dos alunxs. Assim, como os demais conhecimentos específicos e gerais presentes na formação inicial e continuada de professorxs, eles precisam ser dominados com aprofundamento necessário para uma efetivação qualitativa.

A falta de qualificação de docentes, gestorxs e coordenadorxs para o debate, pode significar dificuldades para os alunxs em denunciarem as discriminações sofridas, dando uma falsa ideia de que não há conflito dessa natureza no ambiente escolar, provocando o acirramento das desigualdades na escola.

Para Sônia, a forma de abordagem do problema foi a discussão sobre *bullying*, que era “do convívio deles”, os alunxs.

Para Carvalho (2007), tomar o termo genérico *bullying* para se referir à problemática da discriminação de gênero, racial e sexual, contribui como elemento que invisibiliza o racismo, o sexismo e a homofobia que são os motivadores para esse tipo de violência.

Evita-se o debate sobre gênero, sexualidade e raça porque há o risco de se perceber como parte dessa engrenagem que mantém e reforça privilégios sociais, questão evidenciada também nas resistências presentes na escola de Tereza.

Abordagens que levam a práticas pedagógicas que simplificam um debate complexo evitam o confronto de ideias e, com pouca ou nenhuma fundamentação teórico-prática, fica evidenciado no relato de Tânia, a marcação dos limites na forma como o Grupo de coordenadoras pedagógicas da sua escola tratou (trata) as questões de gênero, sexualidade e raça.

Uma ideologia presente no relato de Tânia e muito comum nos discursos sobre as relações etnicorraciais no Brasil, é aquela que preconiza uma democracia racial, onde todos são iguais e têm as mesmas oportunidades. Por isso, Tânia afirma: “[...] Isso pra mim independe, tanto faz ser azul, branco, preto, bolinha, estampado, florzinha, quadriculado, pra mim isso não é o caso. Pra mim são todas as pessoas são iguais a mim, o que tem só é uma pele que passou do ponto [...]” (Entrevista realizada no dia 17 de abril de 2015).

Vale ressaltar que as condutas de Tânia e Sônia na escola não são isoladas ou pessoais. Primeiro, há de se considerar que estão articuladas a um projeto hegemônico de sociedade que articula gênero, sexualidade, raça e classe, que teve início com a expansão colonial europeia, cujos efeitos sentimos, ainda hoje no que Quijano (2000) denominou de “padrão mundial de colonialidade de poder” o qual se faz presente nas estruturas de saber e poder que mantêm privilégios masculinos, brancos, heterossexuais e de classe média e alta (CURIÉL, 2007).

Em segundo lugar, esse projeto hegemônico articula estratégias para manter-se em instituições sociais, tais como: a escola. Essa tem papel importante como espaço de circulação desse saber/poder. Mas, vale destacar, que no espaço das escolas também circulam saberes que se configuram pontos de resistência ao poder hegemônico e que não estão focalizados, necessariamente, nas ações pedagógicas dos professorxs, gestorxs e coordenadorxs pedagógicxs.

Em um de seus relatos, Tânia mostra todo o seu receio em tratar com a temática racial num conflito que envolve duas irmãs negras e uma terceira criança, cuja cor Tânia não revela em seu relato. É Tânia quem melhor esclarece o episódio:

[...] Ela (uma das irmãs) brigou com a outra coleguinha, né. Ai ela foi no banheiro molhou a toalinha dela, de mão e na hora da discussão, ela deu de toalha molhada no rosto da outra coleguinha, porque a outra coleguinha tinha chamada de preta pra irmã dela né. Então, na hora do recreio, ela se vingou dela, e ai eu trouxe ela pra coordenação, né. Pra ralar com ela, pra chamar atenção por que isso não se faz: – você ia gostar que fizesse isso na sua irmã? E tal, tudo o que ela, como eu digo assim, mais como mãezona que a gente age. Mas eu, como branca desse jeito, né. Na hora que, como eu já, a gente tinha é investigado e detectado que a... O maior preconceito tava na família dela mesmo, ai eu fiquei com receio deles me acusarem de racista, né. E ai eu, chamando atenção dela, ela sentada do meu lado, eu digo – agora você vai ficar sentadinha aqui, repetindo tudo o que eu falei pra você e, na mesma hora veio esse... Esse pensamento e eu digo (pensa) – meu Deus do céu a família tem preconceito em relação a elas mesmo que são negra, imagine se elas verem que eu como coordenadora branca, eu vou, tô ralhando com ela, eles nunca vão entender que eu tô tentando (fazer) ela refletir sobre o erro que ela cometeu, né? (Entrevista realizada no em 17 de abril de 2015).

A situação descrita por Tânia seria bem comum, na medida em que mostra duas crianças que se desentendem, uma delas é negra e age de forma violenta por ter sido ofendida racialmente e é levada, somente ela, a “conversar” com a coordenadora pedagógica.

Como me referi, a situação seria muito comum se não fosse por alguns elementos que destaco como focos de resistência ao racismo na escola. O primeiro elemento de resistência foi a ação de defesa da irmã que foi xingada de preta pela colega, denominada como vingança por Tânia.

Não sou favorável que uma criança agrida outras por qualquer razão, mas o fato é que para Tânia, como coordenadora pedagógica que representa a instituição escolar, o xingamento sofrido pela irmã da acusada foi atenuado, na verdade não foi nem considerado.

Cavalleiro (2003), destaca o quanto as ofensas raciais são minimizadas ou invisibilizadas dentro do ambiente escolar, e acredito que as duas crianças negras, vítimas de ofensas raciais, provavelmente já haviam reclamado para a professora na classe ou mesmo para a coordenação pedagógica. O ato violento de bater com a toalha, é um ato de resistência porque revela o racismo na escola que muitos negam a existência, mesmo com as estatísticas de evasão e repetências demonstrando o contrário se fosse assim relacionado.

Outro foco de resistência é expresso por parte da família, que ficou implícito na

avaliação, a meu ver, equivocada de Tânia, é que eles não sabiam lidar com a sua negritude, provocando o cuidado por parte da coordenadora pedagógica em tratar do caso. Isso obrigou-a, igualmente, a cogitar se não poderia estar sendo racista, se não como poderia ser acusada pelos pais da aluna de racismo?

Tânia e Sônia não produziram nenhum projeto de ação, além da ação sobre o *bullying* com a turma do sexto ano. No geral, as suas atuações, considerando a articulação gênero, sexualidade e raça, se fazem no cotidiano por meio de conversas que acontecem no sentido de *dirimir os conflitos*. E dirimir os conflitos significa nesse contexto chamar xs alunxs envolvidxs em situações de desentendimentos para conversar na sala da coordenação pedagógica da escola ou ir até a sala destxs conversar sobre o assunto com todxs xs alunxs da turma.

Nos dois exemplos relatados pelas coordenadoras, como ações que debateram as temáticas da sexualidade e de raça, observo um desvio para um assunto em pauta na mídia – o *bullying* - na intenção em trazer à tona a discussão dos temas em virtude da falta de aprofundamento e por uma concepção ainda muito marcada pelo preconceito de gênero e racial.

Vanessa se auto declara lésbica, parda e exerce a função de professora de educação física em escola municipal e estadual no município de Castanhal, me relatou como conduz seu trabalho pedagógico com gênero, sexualidade e raça. Seja de forma planejada ou não. Vanessa vem trabalhando há algum tempo com essas temáticas, relacionalmente. No relato a seguir, ela exemplifica uma das formas de conduzir o debate em sala de aula:

[...] Um exemplo concreto, inclusive, eu trabalhei essa semana com isso, que eu costumo dar aula 7h da manhã, a minha primeira aula. Principalmente em Capanema, que é onde dou aula em contra turno, que as crianças precisam ir no turno contrário. E, portanto, elas (as alunas) não estão indo pra escola, elas (não) estão indo somente para aula de educação física. E então, a primeira aula de 7h, geralmente, geralmente não. A grande maioria das vezes, sei lá, uma turma de 20 alunos, aparecem 15 meninos e 2 meninas, que geralmente não vai todo mundo. E aí, eu comecei a perceber isso e aí fui fazer o questionamento, e aí as meninas falaram que não podem, porque de manhã cedo elas não, porque primeiro elas tem que fazer a faxina, fazer o almoço, cuidar do irmão, e somente depois elas podem fazer a educação física. E os meninos não, eles só acordam, às vezes, nem escovam o dente, já saem direto pra educação física. Então fiz essa intervenção, eu mudei o horário dessas alunas que eu achava (que) não podiam, que não poderiam ir, fiz essa intervenção, porque as meninas não podem chegar 7h, elas têm que primeiro cumprir suas obrigações como dona de casa e somente depois irem, ou nem irem, às vezes, porque, às vezes, a mãe acha que o menino tem que ir mesmo. Que acha tem que ir, que tem que jogar bola, que é jogar bola. Então, eu fiz essa intervenção porque, as meninas precisam ficar em casa, não podem ir pruma, pruma parte que é também, faz parte da educação física, não é mais atividade todo mundo sabe, ela é conteúdo curricular da escola. E porque a gente, a gente ainda vive nessa sociedade que ainda hoje, independente da faixa etária, seja de oito, nove, dez, onze, doze anos, as meninas ainda tem que ser obrigadas a ficar em casa, pra cuidar da casa. Aí a gente (fez) essa discursão, a partir daí, a partir dessa visão, dessa posição [...]. (Entrevista realizada em 26.06.15).

Vanessa conta como a estruturação e a organização do trabalho pedagógico, no

caso as aulas de educação física no contra turno podem se constituir em obstáculos para o acesso e a permanência com sucesso de meninos e meninas no ambiente escolar. Esses obstáculos estruturais que se expressam no acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, nos instrumentos de avaliação da aprendizagem, nas metodologias de ensino, entre outros, têm implicações, a médio e longo prazo, na configuração de escolhas profissionais, habilidades para determinadas áreas, atuação no mundo do trabalho, valorização salarial que serão marcadas por gênero, raça, classe.

Os dados estatísticos sobre escolaridade no Brasil, considerando o dado sexo no relatório Estatísticas de Gênero (2014) tem indicado um aumento no número de mulheres nos níveis de escolarização mais altos (Ensino Médio e Superior), seja considerando o ingresso, a permanência ou a conclusão. O referido relatório aponta que, de acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, a ausência do nível de escolaridade do Ensino Médio pode levar a inserção precária no mercado de trabalho, aumentar as chances de desemprego e de empregos instáveis, inseguros e de baixa remuneração, especialmente para os jovens.

A formação inicial e continuada de professorxs precisa proporcionar experiências teórico-práticas que levem xs docentes a compreenderem que seu fazer pedagógico não é tão simples, está para além da ação de ensinar e aprender. Envolve relações complexas entre pessoas, visões de mundo e projetos de sociedade. Xs estudantes das graduações, principalmente das licenciaturas, pois são a elxs que são meu foco neste trabalho, precisam compreender que essa complexidade não cabe no currículo dos cursos de formação inicial de professorxs, precisam ser ampliadas a partir das experiências que são vivenciadas por elxs e seus alunxs, ao longo do seu exercício profissional.

Somada a intervenção pedagógica não planejada em sala de aula, Vanessa também procura garantir, planejadamente, que os conteúdos da disciplina educação física, a qual ministra, possam propiciar vivências em que alunxs experimentem atividades sem diferenciações de gênero. Ela me relatou uma dessas aulas:

[...] Na educação física é muito fácil a gente conseguir, a gente identificar o sexismo, o machismo, o preconceito, a discriminação. Aí essa semana também, eu fui propor uma atividade de um futebol de dupla, onde a dupla tem que ser uma menina e um menino. Onde as meninas geralmente não jogam bola, num universo, onde as meninas geralmente não praticam a vivência de jogar bola com os pés. (Entrevista realizada em 26.06.15).

A prática de separar xs alunxs por sexo para as aulas na disciplina educação física era muito comum até a década de 1990. Com as discussões do movimento teórico crítico na área da educação física na década de 80, marcado por produções acadêmicas que passam a questionar as bases filosóficas e os objetivos educacionais da educação física e, principalmente, o seu caráter de desenvolvimento de aptidão física, tem início o debate acerca da validade de manterem-se os sexos separados nas aulas (LOUZADA;VOTRE; DEVIDE, 2007). A principal premissa que fundamenta

os argumentos para a separação entre os gêneros nas aulas de educação física são as diferenças biológicas entre os sexos e, apesar dos inúmeros debates e trabalhos acadêmicos que foram produzidos desde a década de 80, essa prática ainda se mantém, mesmo nas turmas mistas, a partir das atividades diferenciadas para homens e mulheres.

Vanessa produz e também por sua própria história de vida, não abre mão de intervir nas situações que evidencia no interior da sua escola, tampouco na sua sala de aula por meio das atividades que propõem para xs alunxs. Mas revela que não encontra apoio, nem resistência por parte das/os colegas.

Segundo Vanessa, quando perguntei se conseguia mobilizar outrxs colegas a participarem do seu trabalho com gênero e sexualidade, respondeu:

[...] Não, com a escola não tem diálogo nenhum, eu não consigo. Aqui em Castanhal, eu consigo ter um pouco mais de abertura dentro da escola, por conta de outros funcionários, outros, vamos dizer, outros docentes. Eu ainda consegui dialogar sobre isso, então, o diálogo de gênero, sexualidade e raça é um pouco mais aberto. Aceito, na verdade, na verdade é mais aceito. Mas a questão pedagógica, de coordenação pedagógica, nenhuma. Não, não existe. Há proposta, há o planejamento da minha parte, mas não há um engajamento da coordenação, não há engajamento. Não se abraça o projeto ou o planejamento ou o plano de aula. Do maior pro menor, até chegar no plano de aula, não há. Vamos dizer, uma supervisão pedagógica. Não há engajamento, uma interdisciplinaridade, não há nada. Que diga, é somente eu! A professora Vanessa e os seus alunos, entendeu? Não há parte pedagógica, não há gestão, não há ninguém que se envolva, entendeu? É do menor para o maior e não do maior pro menor, entendeu? (Entrevista realizada em 26.06.15).

A maior dificuldade apontada por Vanessa para essa falta de apoio da escola para a implementação de um projeto coletivo que debata as questões de gênero e sexualidade é a forte presença da orientação religiosa cristã, tanto católica quanto evangélica/protestante. Ressalto que essa conduta de que a prática religiosa de matriz cristã que cria obstáculos para a vivência de qualquer conteúdo dentro da escola é contra a Constituição Brasileira que garante como liberdades laicas o ensino no Brasil, sem ter que impor nenhuma religião e suas práticas a ninguém e a nenhuma coletividade, constituindo crime.

Mas a dificuldade em implementar um debate laico sobre a temática do gênero e sexualidade na escola está relacionada, principalmente, a ameaça da hegemonia masculina, branca, heterossexual e de classe. Quebrar a regra do modelo heteronormatividade como natural abre precedentes para questionar outros cânones sociais conservadores do status quo social direta ou indiretamente ligados àquela.

Louro (2008, p. 23) afirma que a transgressão das normas e condutas sexuais e de gênero consideradas legítimas provocam uma desestabilização social em virtude de serem dimensões consideradas como “[...]‘essenciais’, ‘seguras’ e ‘universais’ – que não podem ser/não devem ser afetadas ou alteradas”. As experiências de transgressão no campo da sexualidade têm forte apelo político para a transformação social, na medida em que colocam em xeque esses e outros valores essencializados,

não é à toa que a resistência ao questionamento da heteronormatividade, se constitui num projeto social forte e amplo, pois ultrapassa as fronteiras nacionais e cuja escola é parte fundamental.

Mas Vanessa deseja que a sua escola tenha um projeto coletivo que introduza o debate, principalmente, sobre gênero e sexualidade no projeto pedagógico e a sua preocupação em chamar atenção dxs alunxs para a desigualdade produzida pelo machismo/sexismo e a homofobia ocorre, em grande medida, por ser lésbica. Apesar de relatar que tem muito boas lembranças como aluna, em seu tempo de escola. Vanessa relata sua experiência de vida e como essa tem influenciado sua conduta como professora:

[...] Eu estava pensando nisso desde que começou essa entrevista. Eu não vou poder te dizer com total convicção, mas talvez, a minha persistência no tema, no assunto, pra colocar no cotidiano dos meus alunos seja essa. A diferenciação do GDE pra minha vida pessoal ou a minha vida em geral, profissional, pessoal. Eu acho que talvez essa minha persistência é, eu não sei se a minha sexualidade me tornou uma pessoa mais acessível a tudo ou o fato de eu ser discriminada anteriormente, tenha me deixado mais é, acessível as coisas. É difícil só em relação aos alunos, enfim. Com a sexualidade diferente da convencional. Mas eu digo em relação as mulheres, a relação aos meninos, sei lá. Que são massacrados pelos meninos mais fortes, que sofrem bullying, que são órfãs ou que tem que moram com a avó, né. Ou qualquer outro, um menino, uma criança, um jovem, um negro que sofre discriminação, por ser negro, por ser pobre, por ser órfã, sei lá. Qualquer coisa que seja diferente da norma me chama atenção, independente da sexualidade. Independente de ser homossexual, a gênero, credo, classe social, entendeu? Então, eu não sei se a minha orientação sexual me tornou mais sensível a qualquer coisa fora do padrão ou se foi o justo o oposto, a experiência de dor, né? Tu tá entendendo o que eu estou querendo te dizer? Então, tudo, eu costumo dizer que tudo que for diferente, pode jogar pra mim que eu cuido, manda a brasa, eu quero, eu aceito. Mas com certeza, mas com certeza essa ligação é bem nítida. A persistência com o tema é por, exatamente por isso, por enxergar no meu aluno, de seis a dezoito anos e deixar a par, a par de tudo que eu já passei, mesmo sabendo, mesmo não tendo nenhuma recordação ruim em termos de escola. Eu não consigo ter uma recordação ruim da escola, em relação a minha sexualidade, não tenho por incrível que pareça. Eu tenho péssimas lembranças, da minha família, dos meus amigos ou dos meus falsos amigos, entendeu? Mas não da escola, da escola eu tenho ótimas recordações, eu adorava ir pra escola, eu nunca tive problemas na escola [...]. (Entrevista realizada em 26.06.15).

No seu extenso relato, Vanessa ‘deixa escapar’ que o que a move é “a experiência de dor” que experimentou por sua orientação sexual que rompem com o modelo heteronormativo. É por ela e pelas outras pessoas que compartilham a dor de serem discriminadas e tratadas com desigualdade, especialmente, as meninas/mulheres que transgridem fronteiras de gêneros. A busca da Vanessa a que me refiro, diz respeito não somente a desenvolver um trabalho pedagógico na escola em que trabalha, e sim, principalmente, um trabalho qualificado, visto que ela tem buscado formar-se continuamente, tendo a temática do gênero e da sexualidade como fio condutor.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as estratégias, criadas por Tereza, Vanessa, Tânia e Sônia para a efetivação do debate com as temáticas de gênero e raça em suas práticas pedagógicas, observei que, apesar dos limites encontrados pelas professoras, o compromisso em efetivar os debates com as temáticas as leva a criar diferentes estratégias, que são operacionalizadas ora solitariamente, ora articuladas a , colegas de trabalho.

Entre as estratégias apresentadas pelas professoras, o trabalho com projetos é o mais frequente, justamente por se tratar de uma alternativa em se abordar o tema, aproveitando a sua relação com algum conteúdo específico tratado em determinadas disciplinas. Os projetos são operacionalizados em paralelo as disciplinas e, dificilmente, articulam todas as disciplinas, mas congregam aquelas que têm maior proximidade com as temáticas dos projetos.

Como ocorrem paralelamente as vivências específicas de determinadas disciplinas, os projetos não “atrapalham” o curso do que foi previsto como conteúdo para aquele período pelo docente daquela disciplina, há apenas uma adaptação desta ao tema desenvolvido pelo projeto. Este também permite a articulação de vários docentes de diferentes disciplinas que dialogam entre si (aquelas consideradas como de áreas afins), o que possibilita um trabalho parcialmente coletivizado do tema.

Outra característica dos projetos é que esses, comumente, são previstos pelo planejamento anual da escola. Há, inclusive, projetos que estão contemplados no projeto pedagógico da escola, como é o caso daquele que articula gênero e raça, desenvolvido na experiência da professora Tereza, uma das entrevistadas para este trabalho.

O tratamento dos temas de gênero e sexualidade, como eixo condutor dos conteúdos de uma disciplina, também foi uma estratégia de trabalho utilizada para garantir a efetividade dos temas na prática pedagógica. Essa forma de trabalho se efetiva, muitas vezes, quando o docente não consegue estabelecer parcerias com outros colegas da escola para um trabalho mais coletivizado das temáticas.

Tomar os temas de gênero e sexualidade como eixo condutor dos conteúdos da disciplina, não é somente uma alternativa para quando o docente tem dificuldades em coletivizar o trabalho com as temáticas, se constitui também numa possibilidade a partir do momento em que esse docente compreende que as relações de gênero e raciais, bem como a diversidade sexual, estão diretamente relacionadas com os conhecimentos que está tratando em sala de aula.

A professora Vanessa compartilhou comigo, em sua entrevista, como trata da questão de gênero e sexualidade como eixo de sua ação pedagógica. Segundo o seu relato na entrevista que me concedeu, o conteúdo e a organização de sua disciplina são completamente relacionados ao debate de gênero e sexualidade.

Ressalto a minha crença que a escola é marcada pelas relações de gênero, raciais e também pelas diversidades sexuais, portanto, o conhecimento socializado nas salas

de aula, mediante o trabalho pedagógico, está 'atravessado' por essas relações. As experiências de professorxs e alunxs estão engendradas pelos diversos marcadores sociais que se interseccionam e forjam lugares sociais para esses sujeitos. Portanto, essas experiências precisam se constituir em pontos de partida ou referências do conhecimento socializado nas práticas pedagógicas.

Todas essas estratégias, além de outras que são operacionalizadas pelxs professorxs, devem ser reconhecidas como alternativas positivas de práticas pedagógicas com as temáticas de gênero, raça e sexualidade no espaço da escola. Porém, não se pode perder de vista que essas práticas pedagógicas encerram os limites de uma formação inicial e continuada que pouco ou nada tem abordado sobre as temáticas.

Ao considerar as percepções acerca de gênero e raça que xs professorxs expressam em seus relatos, observo que esses marcadores não são compreendidos de modo interseccional. Há, entre algumas das professoras entrevistadas, a articulação entre alguns desses marcadores, como exemplo: gênero e raça ou sexualidade e gênero. Mas a compreensão de que esses diversos marcadores interagem e criam opressões diferenciadas para os sujeitos em sociedade, ainda, não se faz presente nos relatos dessas docentes.

Faz-se necessário também compreender que as experiências formativas que essas docentes relatam ter vivenciado com as temáticas, não permitiram a compreensão interseccional dos marcadores sociais de gênero e raça o que, de certa maneira, dificulta a compreensão relacional, desnaturalizada e complexa entre esses diversos marcadores, bem como na produção das desigualdades sociais.

Esse limite em compreender esses diversos marcadores – gênero, sexualidade, raça, entre outros – como interseccionais, se reflete diretamente na forma como se organiza e como se aborda as temáticas no trabalho pedagógico desenvolvido nas experiências das professoras entrevistadas.

A estrutura conteudista que fragmenta e hierarquiza os diferentes saberes presentes no cotidiano escolar, ainda presente nas falas das professoras também contribui para essa incompreensão da relação interseccional entre os diversos marcadores, na medida em que desvaloriza a experiência vivida como importante ferramenta de compreensão do mundo.

Nessa perspectiva, indico a necessidade de que os currículos dos cursos de formação de professoras/es precisam contemplar o debate interseccional de gênero com outros marcadores sociais - raça, etnia, classe, geração entre outros. Mas a presença desse debate nas formações iniciais e continuadas não podem desconsiderar as experiências das/os educadoras/es, visto que essas estão situadas dentro de contextos específicos imbricados em experiências interseccionais.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, M. P. de. **Violências nas escolas**: o “bullying” e a indisciplina. Rio de Janeiro: Observatório da Infância, 2007. Disponível em: <www.observatoriadainfancia.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- COLLINS, P. Black feminist epistemology. In: _____. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000. p. 269-290.
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 10, p. 171-188, 2002.
- CURIEL, O. Crítica pos-colonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. Colonialidad y Biopolítica en América Latina. **Nomadas**, Bogotá, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central, n. 26, p. 01-25, 2007.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983. (Coleção Outras Gentes).
- hooks, B. **Yearning** – race, gender, and cultural politics. Boston: South end Press, 1990.
- _____. Black women: shaping feminist theory & Feminism: a movement to end sexist oppression & the significance of feminist movement. In: _____. **Feminist theory**: from margin to center. New York: South and Press Classics, 2000. p. 0-42.
- _____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- _____. Escolarizando Homens Negros. Tradução de Alan Augusto Ribeiro e Keisha-Khan Y. Perry. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, set./dez.2015.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LOUZADA, M.; VOTRE, S.; DEVIDE, F. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p.55-58, jan.2007.
- SHIELDS, S.A. Gender: An Interseccionalidade Perspective. **Sex Roles**, n.59, p.301-311, 2008.
- SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação de Ensino Fundamental, 2001. p. 13-30.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-292-0

