



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

LILIAN SILVA DE SALES

EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO E
ARTICULAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA
REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

BELÉM/PA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFPA

Sales, Lilian Silva de, 1969-

Experiências de professoras/es ãem formaçãoo e possíveis articulações de gênero e raça nas escolas públicas da região metropolitana de Belém / Lilian Silva de Sales. - 2016.

Orientador: Mônica Prates Conrado.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Belém, 2016.

1. Prática de ensino ĩ Belém (PA). 2. Igualdade na educação ĩ Belém (PA). 3. Escolas públicas -- Belém (PA). 4. Negros -- Belém (PA) ĩ Educação. 5. Identidade de gênero na educação.

CDD 23. ed. 370.15

LILIAN SILVA DE SALES

**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO E
ARTICULAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA
REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor, orientada pela Profa. Dra. Mônica Prates Conrado.

BELÉM/PA

2016

**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO E
ARTICULAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA
REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

por

LILIAN SILVA DE SALES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Prates Conrado
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Examinadora Interna: Profa. Dra. Denise
Machado Cardoso
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Examinadora Interna: Profa. Dra. Andrea
Bittencourt Pires Chaves
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Examinadora Externa: Profa. Dra. Maria Lucia
Chaves Lima
Universidade Federal do Pará (PPGP-UFPA)

Examinadora Externa: Profa. Dra. Nírvia
Ravena
Universidade Federal do Pará (NAEA-UFPA)

Examinadora Suplente: Profa. Dra. Voyner
Ravena Cañete
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Examinadora Suplente: Profa. Dra. Tânia
Guimarães Ribeiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resultado: Aprovada

Belém, 19 de abril de 2016.

RESUMO

O trabalho, intitulado *Experiências de Professoras/es ãem Formação* Articulações e lações de Gênero e Raça nas Escolas Públicas da Região Metropolitana de Belém teve como objetivos analisar as percepções acerca de gênero e raça que professoras/es da rede pública da Região Metropolitana de Belém do Pará apresentam, a partir de suas experiências pedagógicas, no período em que essas/es participavam do curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), realizado em duas edições ã 2009 e 2012. Identificar as principais dificuldades e possibilidades encontradas por essas/es docentes na abordagem das temáticas de gênero e raça nos seus contextos escolares, as contribuições das experiências vivenciadas por elas/es no curso para a superação das dificuldades identificadas, além de analisar as estratégias criadas por sete professoras participantes da primeira edição do curso GDE para a efetivação do debate com as temáticas de gênero e raça em suas práticas pedagógicas. Para tanto, coletei dados de fichas de inscrição e avaliação do curso GDE na sua primeira edição, disponibilizadas pela coordenação do curso; em questionário formulado e aplicado por mim aos cursistas que participaram da segunda edição do curso GDE e entrevista realizada no período de abril a julho de 2015 com sete professoras que participaram do curso na edição de 2009. Os relatos das/os professoras/es, presentes nas fichas, questionários e entrevistas, apontam que o debate acadêmico sobre gênero e a sua articulação com raça tem se efetivado de forma pontual, pouco articulada ao trabalho coletivo desenvolvido nas escolas e com maior frequência é fruto de iniciativas individuais de professoras/es, esses são fatores que dificultam superar as resistências e as desigualdades, presentes nesses diversos espaços escolares.

Palavras-chave: Gênero - Raça ã Escolas Públicas.

ABSTRACT

This work, entitled Teacher's Experiences "in training" and Gender Linkages and Race in Belém Metropolitan Region Public Schools aimed to analyze gender perceptions and race one hundred twenty-three teachers from public network Belém do Pará metropolitan region present from their educational experiences in the period in participating in the course Gender and Diversity in School (GDE), held in two editions - . 2009 and 2012 in the state of Pará sought to identify the main difficulties and possibilities found for those teachers in the thematic approach of gender and race in their school contexts, the contributions of the experiences lived by them in the course to overcome the difficulties identified, in addition to analyze the strategies created by seven participating teachers first edition of GDE course for the realization of the debate on the issues of gender and race in their teaching practices. To this end, I conducted a qualitative research, with data collected from the registration forms and GDE course evaluation in its first edition, made available by the coordinator of the course; a questionnaire formulated and applied by me to course participants who participated in the second edition of the GDE course and conference held in the period from April to July 2015 with seven teachers who attended the course in the edition of 2009. Reports of the teachers, present in the records, questionnaires and interviews show that the academic debate on gender and its relationship with race and sexuality has not yet been effected in a intersectional perspective on teaching practice of these teachers, but there are some individual and collective initiatives to the pedagogical work with themes, however, these are still not enough to promote a collective work that can overcome resistance and inequality present in these various school spaces.

Keywords: Gender - Race - Public School.

Ao Heitor José e ao José Henrique, meus
filhos, porque o esforço de produzir este
trabalho também é o meu esforço em me

qualificar para educá-los para o respeito à igualdade.

AGRADECIMENTOS

Produzir um trabalho como este não é tarefa fácil, pelo menos para mim não foi. Nesse sentido, por muitas vezes, precisei de ajuda que se materializou de diversas formas. Nesse momento, me permito agradecer aquelas/es a quem recorri e que, a sua maneira, me deram o seu apoio. A ordem que se seguirá não ocorre em perspectiva hierárquica, visto que todas as pessoas aqui citadas foram importantes nessa caminhada.

Agradeço, apesar de ser incomum, a Nossa Senhora de Nazaré, a quem pedi, muitas e muitas vezes, que me desse forças para vencer os obstáculos, para aguentar firme até que se concretizasse esse ciclo de formação.

A Heitor José e a José Henrique, este último chegou no meio dessa produção. Luzes da minha vida!!! Teria sido muito mais difícil sem eles, apesar da bagunça que promovem na minha vida.

À minha família ã mãe, pai, marido e irmãs - que me empurrou para frente SEMPRE!!! Especialmente a minha mãe, que me disse muitas vezes olhando nos meus olhos: ãVocê vai terminar esse cursoò. Nos momentos mais difíceis, ouvir essas palavras de minha mãe, me fez lembrar da força com a qual fui criada, da melhor herança que meus pais vão me deixar quando se forem: a independência e a coragem.

As/aos amigas/os Alice Santos, Cláudia Azevedo, Nazaré Vieira, Tatiana Moura, Raphael Martins e Gilson Júnior, companheiras/os imprescindíveis que ao meu menor sinal de desespero estavam sempre de prontidão pra me cuidar. Minha gratidão!!!

À Profa. Dra. Mônica Prates Conrado, por ter me desafiado desde o início e por ter compartilhado comigo seu conhecimento durante as orientações.

À Profa. Dra. Denise Machado Cardoso, ao Prof. Dr. Benedito Medrado e ao Prof. Dr. Assunção José Amaral pelas contribuições que fizeram ao lerem o trabalho.

À Ana Borges pela revisão textual, mas principalmente pela atenção nos momentos de crise.

Às/Aos professoras/es e colegas do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia pela experiência de aprendizagem compartilhada ao longo do curso.

Às/Aos professoras/es que direta ou indiretamente participaram dessa pesquisa.

À Universidade Federal do Pará e à Faculdade de Educação Física do *campus* de Castanhal, pela liberação para o curso. A UFPA pelo programa de qualificação de servidores.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Identificação de sexo do grupo um	37
Gráfico 2	Identificação de sexo do grupo dois	38
Gráfico 3	Faixa etária das/os cursistas do grupo um	43
Gráfico 4	Faixa etária das/os cursistas do grupo dois	44
Gráfico 5	Cor/raça das/os cursistas do grupo um	45
Gráfico 6	Cor/raça das/os cursistas do grupo dois	46
Gráfico 7	Tempo de magistério dos/as cursistas do grupo um	47
Gráfico 8	Tempo de magistério das/os cursistas do grupo dois	48
Gráfico 9	Nível de atuação das/os cursistas do grupo um	49
Gráfico 10	Nível de atuação das/os cursistas do grupo dois	50
Gráfico 11	Diversidade de gênero	93
Gráfico 12	Diversidade racial	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Região Metropolitana de Belém	30
Figura 2	Mapa do Estado do Pará	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questões da Ficha de Avaliação do GDE	25
Quadro 2	Escolarização em nível superior por gênero e raça	42
Quadro 3	Perfil das Professoras Entrevistadas	51

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesas do Negro no Pará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEAM	Grupo de Estudos Afro-Amazônico
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
IFPA	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Estado do Pará
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPGSA	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia
SECAD ou SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
 CAPÍTULO 1: SITUANDO SUJEITOS E DELIMITANDO A PESQUISA	 19
1.1 DELIMITANDO A PESQUISA	19
1.2 QUEM SÃO AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA?	35
1.3 SOBRE AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS, QUEM SÃO E QUAIS SUAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO?	51
 CAPÍTULO 2: GÊNERO E RAÇA COMO SUPORTE AO DEBATE EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA REDE PÚBLICA	 62
2.1 CONCEITOS DE GÊNERO.....	63
2.2 A IDEIA DE RAÇA.....	69
2.3 CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA EM BELÉM-PARÁ.....	74
 CAPÍTULO 3: O DEBATE SOBRE GÊNERO E RAÇA NAS ESCOLAS	 89
3.1 HÁ PRECONCEITO NOS ESPAÇOS ESCOLARES, MAS DE QUE PRECONCEITO (S) SE FALA?	91
3.2 O QUE NÃO SE ESTUDA NAS UNIVERSIDADES (E NEM ESTÁ NAS ESCOLAS)	100

ANEXO	D	Lei	n. 191
7.442.....			
ANEXO E	í	Módulos e Conteúdo do Curso Gênero e Diversidade na	204
Escola....			
ANEXO	F	Roteiro	de 207
entrevista.....			
ANEXO	G	Termo de Consentimento Livre e	209
Esclarecido.....			

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, intitulado *Experiências de Professoras/es ãem Formação e Articulações de Gênero e Raça nas Escolas Públicas da Região Metropolitana de Belém*, parto da pergunta: como as/os professoras/es que participaram do curso *Gênero e Diversidade na escola (GDE)*, edições 2009 e 2012, efetivam o debate de gênero e raça em suas experiências pedagógicas?

Meu interesse central não foi analisar os desdobramentos dos conteúdos tratados no curso GDE no trabalho pedagógico das/os professoras/es, apesar de que esse fato se constitui num elemento importante quando considero minha atuação como professora formadora de outras/os professoras/es que tem como intencionalidade pedagógica construir uma educação menos desigual para todas/os.

Mas meu foco em pesquisar sobre como se efetivava o debate sobre gênero e raça nas experiências pedagógicas considerando esses/as professoras/es deveu-se, principalmente, às conversas que mantive com essas/es docentes por ocasião do curso e também pelo que indicavam nas fichas de avaliação do mesmo quando se referiam às dificuldades que enfrentariam ou que enfrentavam em suas escolas para a efetivação das temáticas.

Outro elemento que me estimulou o interesse pela pesquisa foi o fato de algumas/uns dessas/es professoras/es indicarem a ausência do debate de gênero e raça

ao longo de suas graduações. Nesse ponto, especificamente, outra questão se somou àquela que considero central na pesquisa: se as/os docentes não tiveram experiências de formação com as temáticas em suas graduações, quais experiências com as temáticas mobilizavam para tratarem gênero e raça no trabalho que desenvolviam nas suas escolas?

Nesse sentido, compreendo que a experiência pedagógica da/o professora/or é fruto de sua formação acadêmica, mas também de outras vivências que experimenta ao longo de sua vida em sociedade, noutros espaços formativos como a família, a religião, a militância política.

A compreensão sobre a importância das experiências para a construção de uma prática pedagógica que propicie a discussão sobre gênero e raça se fundamenta no trabalho de bell hooks (2013) que ensina sobre a importância de construir espaços para que aquelas/es que estão em desvantagem social, possam falar sobre as suas dores, mas também sobre sua resistência, suas redes de apoio e empoderamento.

As experiências das/os professoras/es nesse trabalho se explicitaram pelas vivências compartilhadas por elas/es no curso GDE, especialmente no que relatam sobre as reflexões que o curso propiciou sobre a sua prática pedagógica, suas percepções sobre gênero e raça, suas dificuldades em operacionalizá-las no seu dia a dia nas escolas em que atuam.

As experiências estão explicitadas igualmente nos relatos das professoras entrevistadas, que compartilham suas vivências nas escolas em que trabalham, me contam sobre barreiras para implementar o debate de gênero e raça, mas muito mais sobre possibilidades.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Considero como primeira etapa do trabalho aquela que ocorreu antes da qualificação do projeto de tese, visto que, nessa fase, fiz o levantamento dos dados, utilizando as fichas de inscrição para o curso GDE, os formulários produzidos pela coordenação geral para avaliação do curso e o questionário produzido por mim para levantar dados para a pesquisa.

A segunda etapa foi realizada posteriormente à qualificação e contou com as entrevistas as quais imprimiram outra dimensão à pesquisa, a possibilidade de dialogar com as professoras sobre suas experiências pedagógicas com as temáticas de gênero e raça no seu espaço de trabalho.

Então, na primeira etapa, antes da qualificação no ano de 2015, após meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (atualmente Programa de

Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia) em 2011, considerei as/os docentes que participaram da primeira (2009) e da segunda (2012) edições do curso GDE.

O curso GDE é parte de um projeto nacional para qualificar professoras/es para efetivarem um trabalho pedagógico com a diversidade cultural, de gênero, sexual e etnicorracial. Apresenta um formato padrão para todo o Brasil. Antes de ser estendido como projeto para todas as universidades, o curso foi oferecido como projeto piloto para seis municípios de diferentes regiões do país: Porto Velho, Salvador, Niterói, Nova Iguaçu, Dourados e Maringá (GRÖSZ, 2008).

No Pará o curso GDE aconteceu na Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2009 e 2012. A primeira edição, em 2009, teve duração de seis meses (outubro de 2009 a abril de 2010), desta participaram da pesquisa oitenta e quatro docentes, sendo sessenta e uma mulheres e nove homens. Entre esses/as não encontrei os dados de quatorze professores/as.

A segunda edição durou sete meses (setembro de 2012 a abril de 2013) e desta participaram como interlocutoras/es neste trabalho trinta e nove docentes, dos/as quais vinte e três são mulheres e quinze são homens.

As/os cento e vinte e três professoras/es que participaram dessa primeira etapa da pesquisa foram contactados de diferentes formas. As/os oitenta e quatro docentes da primeira edição (2009) foram acessadas/os por meio de dois instrumentos: as fichas de inscrição e os formulários de avaliação do GDE. Essas/es foram disponibilizadas/os pela coordenação do grupo de estudo NOSMULHERES¹.

Para acessar as/os trinta e nove professoras/es da segunda edição do curso, produzi um questionário com perguntas abertas e o apliquei as/aos docentes por ocasião do 3º Encontro Presencial² do curso no dia 13 de abril de 2013, na UFPA.

Na segunda etapa desta pesquisa, entrevistei oito professoras³ que participaram da primeira edição do referido curso. As entrevistas foram realizadas no período de abril

1 O grupo NOSMULHERES, pela equidade de gênero e etnicorracial, é um grupo de estudo vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará e que desenvolve pesquisas e extensão no campo de gênero, raça e sexualidade

2 O Encontro Presencial que ocorreu em 13 de abril de 2013 faz parte da carga horária do curso GDE e compõe 12% do total desta. Ao longo do curso, acontecem três encontros presenciais: o primeiro deles inaugura o período de aulas e o último encerra as atividades do curso. Nesses encontros presenciais, os/as cursistas têm acesso a palestras e mesas-redondas com pessoas de referência no debate sobre as diversidades de gênero/sexuais/ raciais, sejam pesquisadores/as ou militantes dos movimentos sociais com objetivo de ampliar as percepções acerca das temáticas referidas, principalmente a partir das experiências locais.

a julho de 2015, nos espaços de trabalho das professoras, agendadas previamente por telefone ou *Messenger (Facebook)* e a partir de roteiro com trinta e quatro perguntas abertas.

Das oito entrevistadas, uma não teve sua entrevista utilizada nesse estudo, em virtude de que a professora não estava exercendo atividades pedagógicas no espaço escolar, um dos critérios para a escolha das interlocutoras/es.

Ressalto que escrever sobre a experiência de professoras/es da Educação Básica foi a oportunidade para refletir sobre o que relatam as/os professoras/es sobre as suas experiências. Isso feito por meio de um diálogo entre as/os professoras/es e eu, mediado por instrumentos de coleta de dados de vários níveis de contato, que me permitiu refletir sobre a minha própria experiência como professora que tem um interesse pessoal e político com as temáticas.

A produção deste trabalho, portanto, é uma tentativa de refletir sobre os limites e as possibilidades que essas/es professoras/es e eu mesma, como professora, temos enfrentado para efetivar o debate de gênero e raça e de construirmos espaços para compartilharmos nossas experiências positivas, mesmo que estas expressem as descontinuidades que são próprias do processo de (des)construção de nossas formações, visto que esse curso de Doutorado se constitui para mim numa experiência formativa.

Como professora da Educação Básica por quatorze anos e da universidade há doze anos, a prática pedagógica engajada na construção da igualdade de gênero tem sido meu foco do trabalho tanto como área de estudo quanto na minha atuação como professora em sala de aula. Então, este trabalho é fruto desse percurso de ação-reflexão-ação constantes, como falava Paulo Freire (1979, 1996), que me constrói e também aquelas/es com quem tenho dialogado nesses anos no exercício do magistério.

Trilhei como metas: identificar as principais dificuldades e possibilidades encontradas por essas/es docentes na abordagem das temáticas de gênero e raça nos seus contextos escolares, as contribuições das experiências vivenciadas por elas/es no curso para a superação das dificuldades identificadas e descrever as estratégias criadas por sete professoras participantes da primeira edição do curso GDE, entrevistadas no

3 Essas oito professoras foram selecionadas dentre o conjunto de professores/as participantes da pesquisa, considerando que todas concluíram o curso e algumas faziam parte do corpo docente das escolas que apresentaram o maior número de cursistas concluintes.

período de abril a julho de 2015, para a efetivação do debate com as temáticas de gênero e raça em suas práticas pedagógicas.

Vale esclarecer que quando aqui me refiro as/aos professoras/es, bem como ao longo deste texto, não estou me referindo apenas àquelas/es que estão em sala de aula com as/os alunas/os, mas as/aos profissionais da educação – gestoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, professoras/es.

Para melhor organizar a exposição da pesquisa, o primeiro capítulo – **Situando Sujeitos e Delimitando a Pesquisa** – tem o objetivo de apresentar o processo de produção do trabalho, a pesquisa documental, o trabalho de campo e também os sujeitos da pesquisa, considerando uma caracterização mais geral e numérica a partir do sexo, raça, idade, escolaridade, tempo de serviço e nível de ensino com o qual atua. Em destaque as experiências docentes relatadas.

No segundo capítulo – **Gênero e Raça como Suporte ao Debate em Cursos de Formação de Professoras/es da Rede Pública** – discuto a trajetória da construção de gênero e raça, situando-os como categorias socialmente construídas para demarcar diferenças e a sua utilização na produção e reprodução de desigualdades sociais para a dinâmica escolar.

Apresento as experiências das duas edições do curso GDE na UFPA, considerando a minha perspectiva como pessoa que participou da equipe de trabalho, mas, principalmente, a partir da ótica daquelas/es que foram as/os cursistas/os, aquelas/es professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, gestoras/es que foram as interlocutoras/es dessa pesquisa.

No terceiro capítulo – **O Debate sobre Gênero e Raça nas Escolas** – busco referenciar-me nas reflexões de algumas teóricas feministas negras, latino-americanas e caribenhas, tendo em vista a perspectiva interseccional que possibilita compreender as dinâmicas e imbricadas relações entre os marcadores sociais da diferença de gênero e raça que afetam diretamente as experiências de professoras/es.

Esse referencial também me permitiu discutir alguns limites apontados nos relatos das/os professoras/es para a implementação do debate sobre gênero e raça, os quais apontam caminhos para a formação inicial e continuada.

Por último, no quarto capítulo – **Tecendo Articulações: gênero e raça nas experiências pedagógicas das professoras Tereza, Sônia, Tânia, Dandara, Glória, Marilene e Vanessa** – abordo iniciativas que resultaram em experiências efetivas com abordagem de gênero e raça em projetos pedagógicos, discuto as estratégias que as

professoras utilizam para superar os obstáculos que encontram na efetivação dessa abordagem, as parcerias que estabeleceram com outras/os professora/es e algumas dificuldades que encontram para realizarem o trabalho com as temáticas.

Essa experiência de pesquisa me permite observar que os relatos das/os professoras/es, presentes nas fichas, questionários e entrevistas, apontam que o debate acadêmico sobre gênero e a sua articulação com raça tem se efetivado de forma pontual, pouco articulada ao trabalho coletivo desenvolvido nas escolas e com maior frequência é fruto de iniciativas individuais de professoras/es, esses são fatores que dificultam a superação das resistências e das desigualdades presentes nesses diversos espaços escolares.

CAPÍTULO 1: SITUANDO SUJEITOS E DELIMITANDO A PESQUISA

1.1 DELIMITANDO A PESQUISA

Considerando os objetivos a que me proponho nesse trabalho, quais sejam: analisar as percepções acerca de gênero, sexualidade e raça que professoras/es da rede pública da Região Metropolitana de Belém do Pará apresentam, a partir de suas experiências pedagógicas, no período em que estes/as participavam do curso GDE - edições 2009 e 2012.

De identificar as principais dificuldades e possibilidades encontradas por essas/es docentes na abordagem das temáticas de gênero, sexualidade e raça nos seus contextos escolares e as contribuições das experiências vivenciadas por elas/es no curso para a superação dessas dificuldades identificadas.

E de evidenciar e analisar as estratégias efetivadas por sete professoras participantes da primeira edição do curso GDE, as quais foram entrevistadas no período

de abril a julho de 2015, salientando as estratégias por elas criadas para a efetivação do debate com as temáticas de gênero, sexualidade e raça em suas práticas pedagógicas.

Objetivos que foram traçados com o intuito de organizar minha busca em esclarecer a questão central desse trabalho: como as/os professoras/es que participaram do curso Gênero e Diversidade na escola (GDE), edições 2009 e 2012, efetivam o debate de gênero e raça em suas experiências pedagógicas?

Parto da suposição de que a existência de barreiras institucionais, a resistência de funcionárias/os (professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os), alunas/os e mães/pais, a presença de práticas da religiosidade cristã no espaço da escola, a baixa qualificação das/os docentes para tratarem das temáticas de gênero e raça tem se constituído em obstáculos para a incorporação desse debate nas práticas pedagógicas coletivas de professores/as dentro das escolas.

Por ter como foco de minha análise, nesta pesquisa, os relatos das experiências pedagógicas das/os professoras/es as/os quais participaram do curso GDE em suas duas edições i 2009 e 2012, busquei subsidiar-me em referenciais teórico-metodológicos que pudessem me instrumentalizar a aproveitar ao máximo esses relatos de experiência, no sentido de me levarem a responder a questão central desta pesquisa logo acima referida.

Nesse sentido, encontrei como principal referência a perspectiva da experiência em bell hooks (1990, 2000, 2013) quando compartilha sua estratégia pedagógica em sala de aula. A partir da qual afirma a presença de cada aluna/o e o seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre vários assuntos. Segundo a autora (2013, p. 114): ãEssa 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.

hooks (2013) compartilha, em seu livro *Ensinando a Transgredir i a educação como prática de liberdade*, uma de suas experiências de organizar uma comunidade em sala de aula, onde as/os alunas/os e também ela pudessem exercer o direito à fala. Com isso, fornece um exemplo da importância de se construir espaços, onde as pessoas possam falar sobre as suas experiências, bem como possam ouvir as experiências das outras.

Nessas comunidades as/os alunas/os são estimuladas/os a relatarem suas experiências de vida, marcadas pelas diferenças e pelas desigualdades de gênero, classe, raça, entre outras. Essa estratégia pedagógica se fundamenta na necessidade do

reconhecimento de cada uma e cada um presente em sala de aula para o sucesso do processo de aprendizagem.

Segundo hooks (2013, p. 17-18):

[...] Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida.

Na epistemologia feminista negra, a discussão teórica tem como ponto de partida as vivências das/os envolvidas/os no processo e tem como fundamento teórico-metodológico o diálogo, a valorização da fala dos sujeitos e o acolhimento afetivo da presença de todas/os.

Nessa abordagem teórico-metodológica as ñfalsò tanto da/o pesquisadora/or quanto do sujeito da pesquisa estão em diálogo mútuo, estão em interação, possibilitando um compartilhamento de experiências vividas que permitem compreender múltiplas e dinâmicas realidades pedagógicas, bem como uma heterogeneidade de espaços escolares.

A ênfase na experiência em bell hooks (1990, 2000, 2013) que convida a afirmar a presença dos sujeitos na pesquisa também possibilita considerar o seu lugar de fala como ponto de referência das reflexões teóricas, pois expressam não somente suas visões de mundo, mas as diversas posições que ocupam na dinâmica de sua vida pessoal e profissional.

Patricia Collins, no texto *Black Feminist Epistemology* (2000), demarca as principais diferenciações entre as Ciência e Filosofia Clássicas e a Epistemologia Feminista Negra, entre as diferenças apontadas está a concepção em torno de como o sujeito conhece.

Para esta autora, 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: wisdom⁴, oriundo da experiência vivida e knowledge⁵, adquirido ao longo do percurso acadêmico das intelectuais negras (COLLINS, 2000).

4 Wisdom ï sabedoria.

5 Knowlwdge ï conhecimento.

O falar e o ouvir no diálogo encerra a expressão de duas subjetividades que estão em interação, uma relação em que uma/um se coloca à disposição da/o outra/o, se abre ao que a/o outra/o tem a dizer. Nesse sentido, o diálogo é uma ação de empoderamento daquelas/es que falam e que são ouvidas/os. O diálogo pressupõe o movimento de ir e vir da palavra, do relato da experiência daquela/e que conhece a realidade que viveu.

Ao considerar o falar e o ouvir (no diálogo) como elemento equalizador da produção do conhecimento, tomando como base a articulação dos saberes da experiência cotidiana e do percurso acadêmico, a Epistemologia Feminista Negra permite repensar a dicotomia hierarquizada entre sujeito e objeto de conhecimento, além daquela que separa teoria e prática.

No contexto dessa pesquisa pude observar o quanto as trajetórias pessoais das professoras marcaram as experiências pedagógicas que desenvolviam para promoverem o debate sobre gênero e raça no contexto de suas escolas, principalmente (mas não exclusivamente), quando estas não dispunham de uma formação acadêmica orientada para tratarem de forma aprofundada dessas temáticas.

Além do mais, é também na experiência dessas professoras que se expressam as articulações entre os diversos e diferentes marcadores sociais da diferença – gênero, raça, sexo, classe, dentre outros – que interseccionam-se constituindo estruturas de dominação básica que estabelecem diferentes e desiguais posições sociais.

Para Kimberlé 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, principalmente gênero e raça, se imbricam na produção de discriminações e opressões.

Nesse aspecto, considerando as identidades raciais e de gênero, para Crenshaw (2002, p.173):

[...] a incorporação do gênero no contexto da análise do racismo, não apenas traz à tona a discriminação racial contra as mulheres, mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelos quais o gênero configura discriminação também enfrentada pelos homens.

Essa perspectiva aprofunda ainda mais a crítica às percepções binárias de gênero, possibilitando vislumbrar não somente a mulher como sujeito único universal, mas compreender que no jogo das intersecções entre os marcadores, a opressão atinge também outros sujeitos.

Ao explicar o que entende por cada um dos elementos que ordenam as identidades sociais, a definição de Shields (2008) de interseccionalidade permite compreender como os diversos marcadores não só se relacionam, e sim se modificam quando se interseccionam.

De acordo com 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).

Compreendo que, a partir da explicação de 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 as/os outras/os e com o mundo que nos rodeia.

Todas essas categorias, em relação interseccional, influenciam na forma como nós nos percebemos, como somos percebidas/os pelas/os outras/os e também 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).

Assim, de acordo com a perspectiva interseccional, não faz sentido pensar em superposição de opressões ou privilégios, e sim compreender as complexas articulações entre os marcadores na produção de espaços e posições sociais.

Pensar interseccionalmente é, portanto, 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.

Assim, considerando as relações interseccionais entre gênero e raça, busquei compreender as complexas dinâmicas que influenciam a efetivação dessas temáticas no contexto das escolas nas quais essas/es professoras/es trabalham, concebendo-as/os como construtores ativos, mas também construídos pelo jogo interseccional entre esses diversos marcadores, tomando os relatos das suas experiências pedagógicas com as temáticas de gênero e raça como foco.

Compreendendo que essas complexas dinâmicas, que constituem o trabalho pedagógico das/os docentes consideradas/os nesta pesquisa, são produzidas por/e produtoras de sujeitos generificados, sexualizados e racializados, as/os quais mobilizam suas experiências de formação pessoais e profissionais para efetivação de seu trabalho nas escolas.

Neste trabalho, quando me refiro às professoras e aos professores, incluindo as sete professoras a quem entrevistei, estou me referindo àquelas/es que participaram do curso GDE em uma de suas duas edições – 2009 e 2012.

As/os docentes que participaram da primeira edição em 2009 e que contribuem nesta pesquisa totalizam um número de oitenta e quatro docentes, perfazendo um quantitativo de sessenta e uma mulheres e nove homens. Entre essas/es não encontrei dados de quatorze professoras/es, que se encontravam incompletos.

As/os docentes que participaram da segunda edição do curso em 2012 totalizam trinta e nove docentes, dos/as quais vinte e três são mulheres e quinze são homens. Todas/os essas/es cento e vinte e três professoras/es têm outras identificações (cor/raça, idade, tempo no magistério, nível de ensino com o qual atua) que serão posteriormente abordadas neste trabalho.

Para a produção deste trabalho realizei uma pesquisa qualitativa a partir de diferentes níveis de contato com os sujeitos interlocutoras/es e, por esse motivo, considero que a pesquisa se desenvolveu em duas etapas distintas, mas relacionadas.

Na primeira etapa da pesquisa, que, como já referido, se efetivou antes da qualificação do projeto de tese, considerei professoras/es que participaram das duas edições – 2009 e 2012 – do curso GDE, desconsiderando se esses/as haviam ou não concluído o referido curso.

Na segunda etapa, posterior à qualificação, privilegiei somente aquelas/es que tivessem concluído o curso, tanto da primeira quanto da segunda edição, selecionando-as/os para entrevista a partir do critério⁶ das escolas que mais apresentaram cursistas concluintes, as/os quais a partir de agora denominarei de professoras, já que são todas do sexo feminino.

No que se refere aos níveis de contato com as/os professoras/es interlocutoras/es desta pesquisa, houve as/os que contatei indiretamente a partir das fichas de inscrição (ANEXO A), dos formulários de avaliação do curso (ANEXO B) GDE e do questionário (ANEXO C), e aquelas/es as/os quais tive contato direto através das entrevistas.

Na primeira etapa da pesquisa, as/os professoras/es que participaram do GDE em 2009 foram contatadas/os a partir da consulta de dois documentos a saber: as fichas de inscrição (ANEXO A) para o curso e o formulário de avaliação (ANEXO B), formulado pela coordenação do curso GDE e aplicado às/aos cursistas com a finalidade de avaliar a equipe de trabalho e o curso em geral (conteúdos, metodologia, interações entre alunos e professores).

Das fichas de inscrição no curso (ANEXO A) foram retirados os dados de identificação pessoal e profissional das/os professoras/es que participaram da primeira edição do curso (2009).

Já o formulário de avaliação do curso (ANEXO B), que ajudei a formular quando participei da equipe de trabalho do GDE e foi aplicado às/aos cursistas da primeira edição durante o 2º Encontro Presencial, versava sobre as impressões desses sujeitos acerca das suas experiências com o curso, tais como: o acesso ao Ambiente

6 Posteriormente, detalharei o processo de seleção desses/as professores/as por mim entrevistados.

Virtual de Aprendizagem⁷ (AVA), a orientação das/os tutoras/es e o conteúdo disponível para estudo.

Desse formulário de avaliação (ANEXO B) foram retiradas as informações que me permitiram delinear algumas das percepções das/os professoras/es sobre a temática de gênero e raça nas escolas. Para tanto, considerei apenas três das nove questões desse formulário de avaliação do curso, que foram:

Quadro 1 i Questões da ficha de avaliação do GDE

Questão 7	Você considera que suas dúvidas e busca por novos conhecimentos estão sendo atendidos pelo curso? Comente cada um desses aspectos.
Questão 9.1	O conteúdo do trabalho é relevante para a sua formação?
Questão 9.2	As atividades desenvolvidas no curso estão em consonância com a realidade de sua escola?

Fonte: ficha de avaliação do GDE aplicada no II Encontro Presencial em 10/01/2010.

Em relação às/aos professoras/es da segunda edição do curso em 2012, utilizei um questionário (ANEXO C), formulado para fins desta pesquisa e aplicado às/aos cursistas que participavam do terceiro encontro presencial do GDE, realizado em 13/04/2013. O referido questionário aplicado contém perguntas abertas e fechadas (ver ANEXO C). Do total de dezessete questões, as oito primeiras se referiam a dados pessoais e profissionais, permitindo-me, com tais informações, compor um perfil das/os professoras/es consideradas/os na pesquisa. As demais questões se relacionavam ao trabalho com a temática das diversidades de gênero/sexual/racial e a sua aplicabilidade no trabalho pedagógico, bem como as contribuições do curso GDE-Pará, os conhecimentos tratados nesse e a sua relevância para a formação e o trabalho docente.

Também entrevistei oito professoras concluintes, utilizando roteiro (ANEXO G) com trinta e quatro perguntas abertas no período de abril a julho de 2015. Das oito entrevistas que realizei, utilizei sete para a análise em virtude de que uma das oito entrevistadas não estava em efetivo exercício profissional em instituição escolar, um dos

7 O Ambiente Virtual de Aprendizagem se constitui numa sala de aula virtual, onde tutoras/es e cursistas interagem entre si, acessam os textos que compõem o conteúdo programático do curso, postam as tarefas que são parte de suas avaliações, acessam as notas ou conceitos atribuídos aos seus trabalhos, entre outras possibilidades de ensino-aprendizagem.

critérios para participação como interlocutora, a professora desenvolvia sua atividade docente num projeto esportivo ministrando aulas de natação.

O curso GDE-Pará tornou-se uma tripla oportunidade para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiro porque, desde 2002, percorro uma trajetória como leitora de Estudos de Gênero e de sua relação com a educação escolar e tenho interesse político que as práticas pedagógicas das/os professoras/es enfatizem, cada vez mais, a temática de gênero e suas intersecções com raça entre outras. Nesse sentido identificar e analisar experiências pedagógicas de professoras/es que desenvolvam o debate em seus contextos escolares se constituiu um grande motivador para que eu pudesse levar adiante esta pesquisa.

Um segundo ponto a ser considerado é que o trabalho com o GDE me oportunizou o contato com um universo amplo e diverso de professoras/es as/os que estavam participando de um curso de caráter teórico-prático, cujo fio condutor era a discussão da temática de gênero e as suas articulações com raça e sexualidade no contexto da educação escolar.

Por último e não menos importante, o curso GDE também foi uma experiência de formação com a temática de gênero que, apesar de ter um modelo padrão para todas as experiências no Brasil, trouxe especificidades locais que merecem ser registradas. Além de ter sido, segundo o relato de alguns docentes, a primeira experiência de formação com a temática de gênero articulado com raça e sexualidade, tendo, portanto, o mérito de ter sido um curso que iniciou muitas/os dessas/es docentes nesse debate.

Nesse sentido, o registro da experiência do GDE-Pará a partir dos relatos das/os professoras/es pode se constituir num indicador de caminhos para outras experiências de formação com as temáticas de gênero e raça.

Porém, esse nível, tão aproximado de relação com as/os interlocutoras/es, pode representar também um risco para o desenvolvimento de um mínimo de distanciamento necessário a toda investigação científica. O principal risco consiste numa certa naturalização das relações da/o pesquisadora/or com os dados e, desse modo, Gilberto Velho (1978) chama a atenção de que a familiaridade com o campo [é] pode constituir-se em impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática (p. 41).

Por esse motivo, vale lembrar o conselho de Velho (1978) quando diz que nem sempre o que nos é familiar, nos é conhecido. Isso significa que apesar do contato aproximado com as/os professoras/es ao longo do curso e de termos o debate sobre

gênero e raça – temas debatidos durante o curso – como fio condutor de nosso contato, o modo de apreensão e de efetivação da experiência pedagógica dessas/es professoras/es em seus diferentes espaços de atuação são totalmente desconhecidos e, daí advém, o meu interesse em acessá-los.

No caso desta pesquisa houve um desafio de desnaturalizar as relações que foram sendo constituídas como membro da equipe do curso, uma vez que, ao acessar as/os professoras/es, percebi que o meu lugar como membro da equipe de trabalho, outrora ocupado, marcou a minha relação principalmente com as professoras que contatei para a entrevista.

Essa percepção deveu-se ao fato de que ao contatá-las pessoalmente, apesar de informar-lhes que meus objetivos com as entrevistas não era como professora da UFPA que vinha saber sobre os desdobramentos do curso GDE no trabalho desenvolvido pela escola, mas as estava contatando como uma pesquisadora desenvolvendo uma pesquisa para o Doutorado⁸, uma das entrevistadas brincou comigo expressando um certo nervosismo.

Antes de começarmos a entrevista, a professora Tereza indagou que perguntas eu faria e como eu disse-lhe, em tom de brincadeira para quebrar o gelo, que seria uma surpresa e que ela só iria saber no momento da entrevista. Ela, correspondendo a minha brincadeira, disse-me: “[é] Olha o que tu vais me perguntar!”, caindo na gargalhada.

Contraditoriamente ao que pareceu ser um desconforto inicial, ser identificada como a professora da UFPA e parte da equipe de trabalho do GDE, também foi um elemento facilitador desse contato com as professoras entrevistadas, não somente por ter acesso a seus e-mails, telefones ou contatos nas redes sociais, e sim por ter sido muito bem acolhida no momento do contato por todas as entrevistadas.

Como o curso GDE teve duas edições – 2009 e 2012 – e abrangeu um universo diversificado de sujeitos, precisei estabelecer um critério de escolha que limitasse o número de participantes na pesquisa. Então, considerando que os objetivos deste trabalho direcionavam-se para as experiências pedagógicas das/os professoras/es, dentro dos espaços escolares, era imprescindível que os sujeitos desta pesquisa tivessem relação direta com a escola.

⁸ Antes de começarmos a entrevista ou mesmo o agendamento desta, eu explicava que estava fazendo uma pesquisa sobre as experiências pedagógicas com gênero e raça e que havia definido como interlocutores os docentes que fizeram parte do GDE, por esse motivo, eu entrei em contato.

Ao levar em conta esse aspecto, defini, como critério de escolha deste estudo, que, do universo de cursistas que participaram do GDE, fariam parte da pesquisa, somente aquelas/es que estivessem em efetivo exercício profissional nas escolas. Na primeira etapa do trabalho de coleta de dados, as/os professoras/es selecionados não tinham necessariamente que ter concluído o curso.

A possibilidade de ter feito parte da equipe gestora nas duas edições do curso GDE me oportunizou, como referido, participar da construção do formulário de avaliação do curso, bem como ter acesso privilegiado de todo o processo de acompanhamento da aprendizagem das/os cursistas, nesse sentido optei em ressaltar essas experiências que se somam aos meus quatorze anos como professora do Ensino Básico em escolas públicas na capital paraense no período que compreende os anos de 1992 até 2006.

Além disso, a vivência no GDE me permitiu acessar um número significativo de práticas docentes, que dialogavam com a minha experiência como professora da rede pública, pois as/os cursistas eram oriundas/os de diferentes realidades, escolas localizadas em municípios⁹ diferentes e contextos culturais diversos.

Diante da realidade diversa que dispus, tracei formas de coletar os dados e, para isso, utilizei diferentes instrumentos. Na primeira etapa da pesquisa, para acessar os dados das/os professoras/es que participaram do curso em 2009 (primeira edição), eu utilizei as fichas de inscrição e os formulários de avaliação do curso. Ressalto que ambos instrumentos não foram formulados com a intenção de coletar dados para essa pesquisa, mas foram muito eficientes para revelar uma parte importante da experiência das/os professoras/es, as quais estou considerando nesse estudo.

Dos cento e doze formulários de avaliação, disponibilizadas pela coordenação do curso, utilizei-me de um quantitativo de oitenta e dois formulários para acessar os dados sobre as experiências daquelas/es que participaram da primeira edição, em virtude dos demais serem de cursistas que não desenvolviam sua atividade profissional em escolas. As fichas de inscrição no curso foram úteis para compor o perfil das/os professoras/es pesquisados.

9 O curso GDE atendeu aos municípios de Municípios Belém, Ananindeua, Benevides, Castanhal, Barcarena, Abaetetuba, Aurora do Pará, Marapanim, São Miguel do Guamá, Moju, Acará, Igarapé Miri e Cachoeira do Arari.

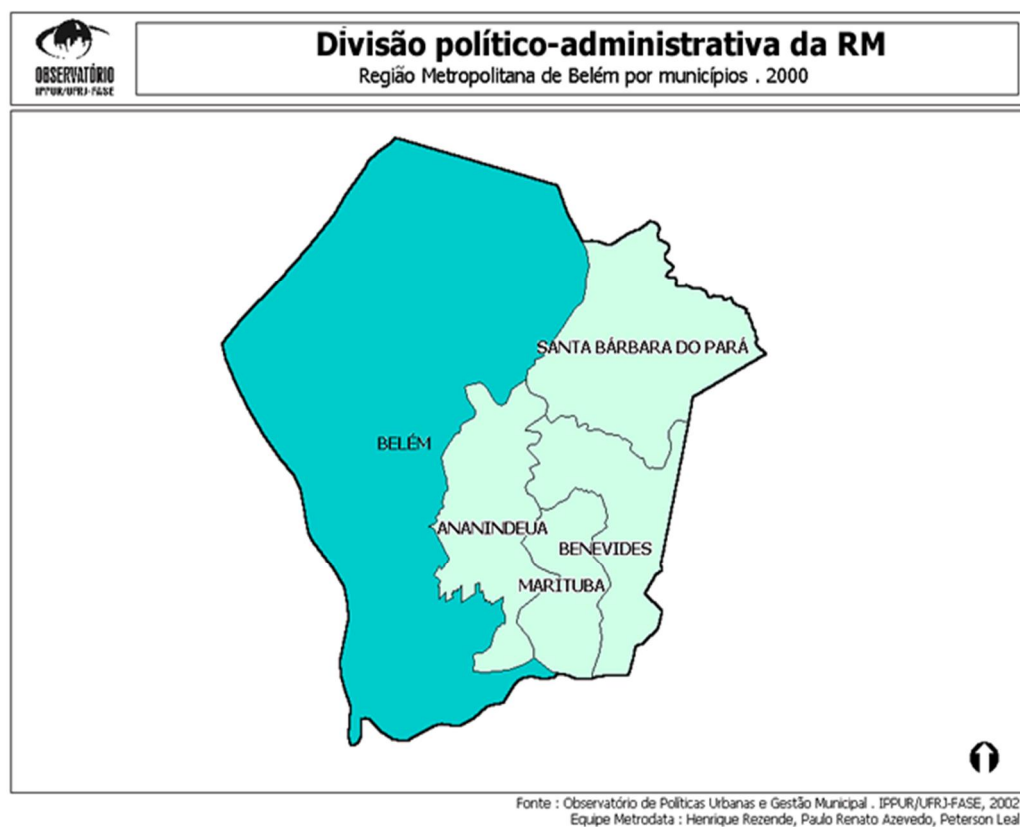
Para a coleta de dados com as/os professoras/es que participaram da segunda edição do GDE em 2012, formulei e apliquei um questionário com perguntas abertas por ocasião do 3º encontro presencial do curso e acessei as postagens nos **fóruns** dentro do ambiente virtual de aprendizagem. No referido encontro presencial estavam presentes noventa e um cursistas para as/os quais entreguei o questionário; desse número, quarenta e três pessoas o devolveram respondido. Dessas, somente trinta e nove atendiam ao critério definido para a primeira etapa da pesquisa que era estarem em efetivo exercício profissional na escola.

Apenas na segunda etapa é que adicionei ao critério de estar efetivamente em exercício das atividades na escola, o critério de tê-lo concluído, pois teria o meu universo de sujeito aptos a participarem da pesquisa restringido, facilitando, assim, a seleção das/os interlocutoras/es.

De posse da lista de professoras/es concluintes, observei que o universo de possibilidades ainda era muito grande, duzentos e vinte e três cursistas, considerando as duas edições do GDE. Então, observei que na lista de concluintes por escola, havia seis escolas que apresentavam um Grupo de três ou mais professoras/es que tinham participado do curso, assim, o número de interlocutoras/es aptas/os ficaria factível, pois teria um universo de dezenove docentes possíveis de serem entrevistadas/os.

A intenção de utilizar a lotação das/os docentes também se deveu ao fato dessas seis escolas localizarem-se em municípios diferentes (Figura 1), permitindo-me acessar uma abrangência maior de experiências pedagógicas, na medida em que a localização geográfica das escolas influencia muito no trabalho pedagógico desenvolvido. Das seis escolas referidas, um localizava-se no município de Belém, duas em Ananindeua, uma em Marituba, uma em Benevides e a outra não consegui localizar o endereço.

Figura 1 ĩ Região Metropolitana de Belém



Fonte: Observação de Políticas Urbanas e Gestão Municipal i IPPUR/UFRJ/FASE, 2002.

Dessa forma, a partir dos critérios definidos - estar em exercício profissional na escola, ter concluído o curso GDE e fazer parte do quadro de uma das seis escolas selecionadas, busquei contatar as professoras a fim de convidá-las a participarem da pesquisa.

Ao iniciar o contato com as possíveis interlocutoras para convidá-las a participarem da pesquisa, observei que meu universo iria se restringir em relação ao número inicial de dezenove professoras, pois desse total uma já estava aposentada, duas não trabalhavam mais com educação escolar em virtude de seu contrato de trabalho com a prefeitura ter se expirado, não consegui encontrar o endereço de uma das escolas e tentei contato com as professoras por e-mail, mas não tive retorno. Também observei, no contato com as referidas escolas que muitas/os professoras/es já não se encontravam mais trabalhando nestas e, então, precisei reformular minha estratégia de contato.

Assim, resolvi através daquelas professoras que tinha encontrado nas escolas, montar um esquema de identificação de possíveis colaboradoras/es com a pesquisa e consegui agendar oito entrevistas para esse trabalho a partir desses contatos mediados pelas próprias professoras entrevistadas, mas somente sete foram utilizadas para análise por estarem efetivamente envolvidas com o trabalho pedagógico na escola, visto que

uma das professoras entrevistadas não atuava com educação escolar. No contato com essas professoras, identifiquei que todas tinham participado da primeira edição do GDE em 2009.

Além das experiências que consegui acessar, por intermédio dos instrumentos de coleta de dados aqui utilizados em cada uma das fases dessa pesquisa – fichas de inscrição, formulário de avaliação do curso e questionário na primeira fase e entrevistas na segunda fase – esta pesquisa também é fruto de meu percurso de vida pessoal e profissional – que não se inicia com o Doutorado, mas tem, nesse momento acadêmico, o seu ponto mais profícuo.

Digo isso por acreditar que as nossas escolhas acadêmicas são motivadas pela nossa própria experiência de vida, pela necessidade que temos de compreender determinados processos os quais, de alguma maneira, nos afetam direta ou indiretamente.

Mas Geertz (1997) ensina que, ao discutir sobre a natureza do entendimento antropológico, mais do que vestirmo-nos com a roupa da cultura da/o ãoutra/oò a/o qual estamos considerando como interlocutoras/es das nossas pesquisas, se faz necessário ouvi-la/o, deixando de lado, ao interpretarmos nossas próprias concepções para nos ocuparmos do que pensam nossas/os interlocutoras/es.

Assim, minhas experiências pessoais e profissionais serão explicitadas e consideradas neste trabalho, não no sentido de naturalizar aspectos das experiências relatadas pelas/os professoras/es, e sim como já enfatizei, no sentido defendido por hooks (2013), de aproximar-me e solidarizar-me com essas experiências.

Quando comecei a estudar aos seis anos de idade¹⁰, minha experiência como aluna foi marcada desde muito cedo pela presença da diferença de gênero. Como não era uma ãmenina comportadaò, vivia sendo chamada à atenção pela professora em sala de aula, e comumente essa chamada era feita de forma a me comparar a um menino. Era como se, dentro das expectativas da escola para o comportamento das meninas, eu me encontrasse fora do que era esperado. Por muitas vezes, senti-me desqualificada com a comparação.

O interessante é que, no seio de minha família e na relação com meu pai, minha mãe e minhas três irmãs, não me lembro de nenhuma condenação a tal comportamento, ou seja, ãser danadaò (como era referida) fazia parte da infância, fazia parte do

10 Na época, as crianças de seis anos começavam a escolarização pela Educação Infantil, denominava-se Alfabetização, hoje corresponderia ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

temperamento da pessoa. Minha mãe sempre trabalhou em atividades remuneradas no setor do comércio e dividia com meu pai o sustento da casa e o cuidado com as filhas. Sempre fomos estimuladas por ambos a estudarmos, a termos um emprego e uma carreira¹¹. O marcador de gênero, portanto, era acionado como elemento positivador¹² das conquistas que nós, as quatro filhas, todas mulheres, poderíamos alcançar, pois, para ela/e, mulher tinha de ser guerreira, independente, não depender de marido; mas não sem sacrifícios, afinal, a sociedade era desigual para homens e mulheres e também para as/os pobres.

Portanto, no espaço de meu lar, ser danada significava ser corajosa, ter atitude perante a vida, ter independência; mas, na escola, o mesmo comportamento significava algo depreciativo para a conduta de uma mulher/menina. Nesse sentido, foi no espaço da escola que experimentei pela primeira vez o que chamarei aqui de inadequação às expectativas de gênero, e a minha trajetória escolar foi toda marcada por esse sentimento.

Compreendo que as minhas experiências como aluna da escola onde estudava na infância e parte da adolescência se inscreviam numa perspectiva de oposição binária de gênero para/de homens e mulheres. Dessa maneira, uma menina como eu, que apresentava um comportamento considerado por aquela escola como próprio do outro gênero, estava exposta a todo momento às pedagogias corretivas (LOURO, 2008), a fim de me colocar nos trilhos e que me informavam a todo momento minha inadequação às expectativas para meu gênero.

Posteriormente, quando comecei minha trajetória como professora, esse mesmo sentimento de inadequação às expectativas de gênero se apresentou não tanto com minha experiência pessoal, mas nas experiências de algumas/uns de minhas/meus alunas/os da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Experimentei esse mesmo sentimento quando ouvia, por parte de minhas/meus colegas de trabalho, certos

11 Lembro-me de alguns ditados de minha mãe e um, em especial, não melhor marido é o emprego; e de meu pai dizendo que tínhamos de estudar para termos uma vida melhor do que eles tinham, pois ambos trabalhavam como comerciários e eram explorados com extensas horas de trabalho, muitas vezes, em pé e expostos às grosserias dos clientes e patrões.

12 Nossa mãe é uma referência de gênero importantíssima. Ela tem 79 anos e, mesmo aposentada, faz questão de trabalhar vendendo produtos de perfumaria e cosmética em catálogos. Quando dizemos para ela que não precisa mais se meter com vendas, a resposta sempre é a mesma, a que ela sempre trabalhou; primeiro na venda de tacacá (uma espécie de sopa amazônica preparada com tucupi, jambu, goma e camarões) ajudando a mãe; depois no comércio, vendendo os mais variados produtos. O trabalho, então, mais que uma necessidade de ganhar o pão e sustentar a casa, é um elemento de prazer e liberdade.

comentários preconceituosos sobre o comportamento que tinham algumas/uns de minhas/meus alunas/os.

Então, incomodada com essas situações que eu identificava como preconceituosas, comecei a procurar referências bibliográficas, como forma de obter alguma orientação para qualificar o meu trabalho pedagógico, no sentido de evitar e refletir sobre as experiências de desigualdade de gênero entre as/os minhas/meus alunas/os. Lembro-me, inclusive do primeiro livro que li *Educar para a submissão e o descondicionamento da mulher*¹³, de Elena Gianini Belotti (1983), lá tive as primeiras informações sobre como a educação leva as meninas à submissão, foi meu contato inaugural com o feminismo na perspectiva da opressão das mulheres.

Depois desse, vieram outros livros¹⁴ e essas leituras me ajudaram a organizar as atividades que desenvolvia em sala de aula com a disciplina educação física, bem como a me orientar o olhar para eventos, cursos entre outras experiências de trocas pedagógicas com educadoras/es interessados pela temática.

Foi assim que, no ano 2000, convicta do rumo que estava tomando, candidatei-me a uma vaga no curso de Mestrado em Antropologia da UFPA e fui aprovada. Começava, assim, minha trajetória como pesquisadora/curiosa sobre a temática de gênero. Nesse curso, desenvolvi, ao longo do ano de 2001, uma pesquisa¹⁵ etnográfica em escola pública, que tinha como objetivo compreender o controle da escola sobre as crianças para que se adequassem ao modelo normativo de gênero dicotômico, sem pluralizar em uma perspectiva dos gêneros vigente na Instituição específica.

Essa experiência de pesquisa, que culminou com a dissertação intitulada *Escola Mista, Mundo Dividido: infância e construção de gênero na escola* (SALES, 2002), permitiu-me aprofundar a compreensão de que a instituição escolar incentiva com diversas ações diferenciadoras a separação entre meninos e meninas, demarcando fortemente, com isso, dois mundos distintos. Isso, consequentemente, acaba por influenciar na forma como as crianças se percebem, se referenciam e vivenciam uma determinada construção de feminino e uma determinada construção do masculino no espaço escolar, sob a visão dicotomizada entre os gêneros e não plurais.

13 BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão: descondicionamento da mulher**. Petrópolis: Vozes, 1983.

14 MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

15 A pesquisa em questão foi realizada durante o meu Mestrado em Antropologia Social, na Universidade Federal do Pará, cuja dissertação, defendida no ano de 2002, teve como interlocutores as crianças de 6 a 9 anos, que cursavam o Ensino Infantil e a primeira série do Ensino Fundamental.

Posteriormente, já como professora da UFPA, tive a oportunidade de fundar, com outras colegas professoras interessadas no campo de gênero, o grupo de estudos NOSMULHERES, onde pude ficar mais atenta aos feminismos negros a exemplo de Carneiro (2011), Ribeiro (2006), Gomes (2003), hooks (1990, 2013). Essas leituras foram imprescindíveis para me apurar a audição e o olhar para a temática racial nas entrevistas que realizei com o intuito de entender, sob essa perspectiva, como se efetiva o debate de gênero e raça nas experiências pedagógicas das professoras que entrevistei, os limites de suas práticas e as estratégias que criam para efetivá-la.

Para Conrado e Rebelo (2012, p. 239): ã[...] No universo acadêmico, em nível nacional, não se vê, ainda, relevância significativa à incorporação de raça/cor como categoria analítica na maior parte dos resultados de pesquisa que abordam relações de gênero no campo das ciências sociais e de áreas afins.

Mas o contato com esse debate e, mais uma vez a minha experiência de vida, dessa vez como mãe de um filho negro, me estimularam a encarar o desafio de mergulhar novamente nos universos escolares. Dessa vez, a partir do referencial teórico metodológico propiciado pelos feminismos negros, especialmente a perspectiva da experiência e da interseccionalidade entre gênero e raça.

No âmbito de todas essas minhas experiências aqui arroladas, o curso GDE¹⁶ é um marco importante na tessitura deste trabalho: em primeiro lugar por ser uma formação continuada de professoras/es da Educação Básica, fruto da luta histórica dos movimentos sociais por educação de qualidade para todas/os e que trata, a partir de uma abordagem teórico-prática, as temáticas das diversidades de gênero, sexuais e etnicorraciais, enfatizando a necessidade de articulação entre esses marcadores no trabalho pedagógico.

Em segundo lugar, porque foi enquanto participava da experiência desse curso, que alinharei questões que serviriam de norte para a formulação de outras, que a partir das minhas vivências em diálogo com as das/os professoras/es dos cursos, se tornariam pertinentes como problema a ser investigado. O que dizem os/as professores/as a respeito do trabalho com as temáticas de gênero e raça nas suas escolas? Quais dificuldades encontram para a efetivação do trabalho com o gênero e a raça em seus espaços de atuação? O que tem sido realizado nas escolas no sentido de introduzir as discussões de gênero e raça nas experiências desses/as professores/as? Que estratégias

16 Essa experiência do GDE também me foi propiciada pela participação no grupo NOSMULHERES.

os/as professores/as tem utilizado para viabilizar nas suas experiências profissionais esses debates?

Em terceiro lugar, o curso GDE me colocou em contato com um número significativo de professoras/es (uma média de trezentos cursistas nas duas edições), de espaços físicos e de experiências pedagógicas diferentes, mas que tinham em comum o fato de terem acessado as temáticas de gênero, diversidade sexual e raça e de terem trocado experiências num espaço comum de aprendizagem, o AVA.

E por último, o GDE foi uma experiência importante de formação de professoras/es no cenário educacional nacional tendo a temática de gênero como foco e mesmo apresentando um formato único tanto de conteúdo quanto de metodologia de trabalho para todas as universidades parceiras, cada instituição de ensino, onde este foi vivenciado apresentou particularidades locais que devem ser registradas.

Entretanto, gostaria de reiterar que este trabalho tem como porta de entrada e acesso a experiência do curso GDE-Pará, por tomá-lo como base para acessar e dialogar com as/os interlocutoras/es a partir dessa nossa experiência comum. Contudo, tampouco realizo uma avaliação dos impactos dessa formação no cotidiano da escola.

Este trabalho é sobre o que relatam professoras/es sobre as suas experiências para efetivar o debate de gênero e raça dentro das escolas em que atuam, sobre os limites que estas/es encontram para efetivá-lo, considerando suas vivências coletivas nesse espaço de trabalho, sobre as estratégias que criam e os conhecimentos que mobilizam para garantir esse debate e, principalmente, sobre as experiências que foram efetivadas pelas/os professoras/es, motivadas ou não pelas vivências de formação no GDE.

1.2 QUEM SÃO AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA?

Conforme já mencionado, na primeira etapa da pesquisa contei com um quantitativo de cento e vinte uma/um professoras/es que foram contatadas/os de diversas formas. Todas/os essas/es professoras/es encontravam-se em efetivo exercício profissional no espaço das escolas por ocasião da realização do curso, atuando em diferentes funções quais sejam no magistério, na gestão escolar ou na coordenação pedagógica e todas/os participaram de uma das duas edições do GDE em 2009 ou 2012.

Por considerar a necessidade de organizar a apresentação dessas/es professoras/es, separei dois grupos diferentes: o grupo um, com professoras/es que participaram da primeira edição do GDE, contendo um total de oitenta e duas pessoas; e o grupo dois, com docentes que participaram da segunda edição desse curso, com trinta e nove participantes.

Em relação aos dados de identificação correspondente a sexo, considerando as/os professoras/es do grupo um, havia nas fichas de inscrição (ver ANEXO A) das/os cursistas para o curso GDE, que utilizei para compor o perfil desses sujeitos, um campo que se referia ao sexo, contendo as alternativas masculino e feminino a serem marcadas por um X.

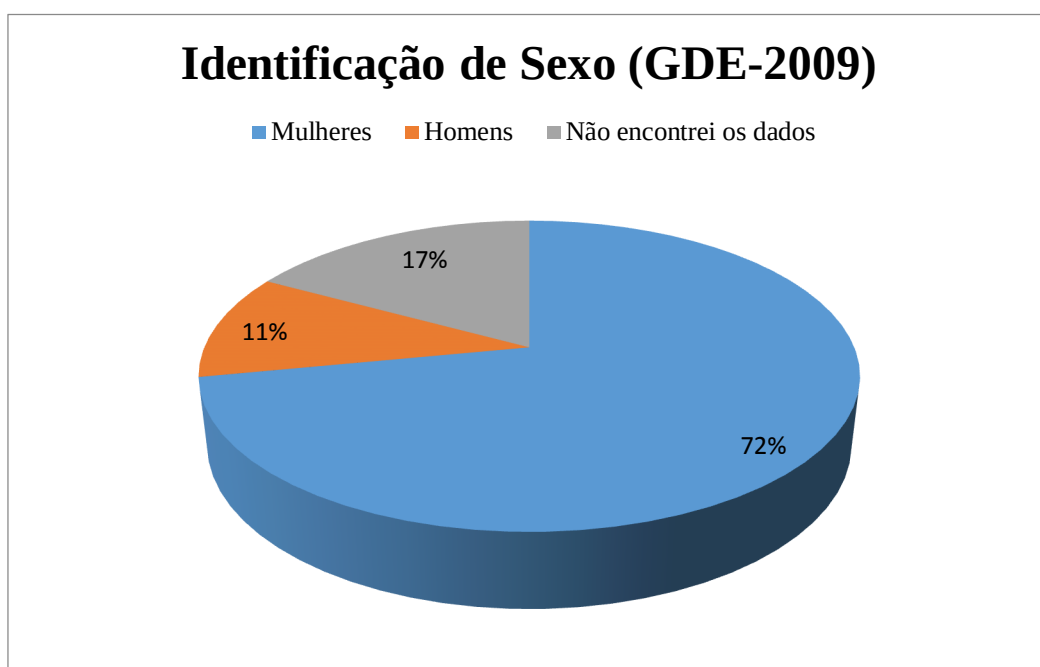
No que se refere ao grupo dois e o instrumento de coleta de dados que utilizei para contatá-las/os, o questionário (ver ANEXO C) continha no tópico dois o quesito gênero, acompanhado de três alternativas que as/os docentes deveriam escolher, a saber: masculino, feminino e outros; nesta (outros), eu solicitava que a pessoa especificasse o seu gênero. Ressalto que nenhuma/um das/os professoras/es do grupo dois, que respondeu ao questionário, marcou a alternativa outros, por isso, não a contabilizei para fins de contagem na apresentação da identificação, aqui referido.

Chamo a atenção para que, ao construir o questionário utilizando-me do termo gênero para me referir a identificação do sexo das/os professoras/es interlocutoras/es do grupo dois, acabei incorrendo na falha de substituir mecanicamente o conceito gênero pelo termo sexo, erro comum em pesquisas qualitativas conforme aponta Izquierdo (1994), quando na realidade queria me referir ao sexo das/os participantes.

Nesse sentido, corrigindo o equívoco cometido no questionário, passarei a utilizar o termo sexo ao apresentar o perfil das/os professoras/es do grupo dois.

Assim, a respeito da identificação de sexo das/os professoras/es sujeitos desta pesquisa, observei uma maior participação de mulheres do que de homens. No grupo um, as mulheres correspondem a 72% do total de oitenta e dois participantes; e os homens, a 11%. Durante o levantamento dos dados, não foi encontrada as fichas de inscrição de quatorze cursistas consideradas/os nesta pesquisa, número que corresponde a um percentual de 17% do total (ver Gráfico 1 a seguir).

Gráfico 1 – Identificação de sexo do grupo um

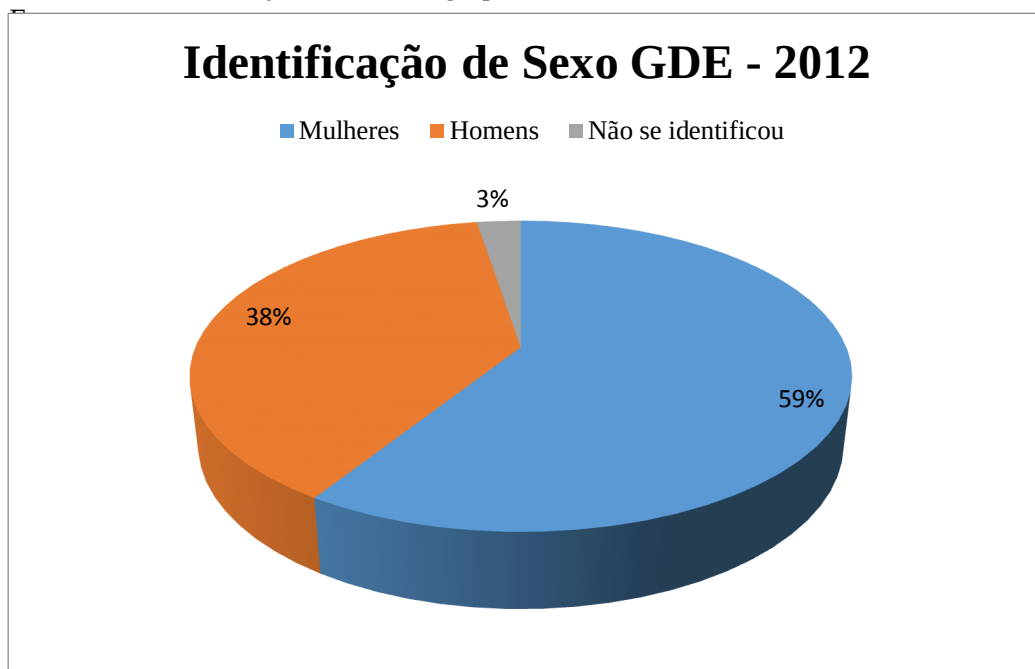


Fonte: Fichas de inscrição para o curso GDE – edição Pará do ano de 2009. (Arquivo do Grupo de Estudo NOSMULHERES).

No grupo dois, as mulheres correspondem a um percentual de 59% e os homens a 38% do total de trinta e nove professoras/es aqui consideradas/os como sujeitos da pesquisa. Desse grupo, apenas uma/um cursista não se identificou, caracterizando um percentual de 3% (ver Gráfico 2 a seguir).

Gráfico 2 | Identificação de sexo do grupo dois

onte:
Quest
ionári
o
o
aplic
ado
pela
pesqu
isado
ra em
abril
de
2013.



Assim, na comparação do perfil das/os professoras/es, no que se refere à identificação de sexo e considerando os grupos um e dois, se tem um maior quantitativo de mulheres participando nos dois grupos do que de homens. Tal constatação se justifica por ser o magistério uma profissão que vem se constituindo ao longo da história como eminentemente feminina (APLLE, 1987; DEMARTINI; ANTUNES, 1993; MONTEIRO; LIMA, 2012).

Mas o fato de se ter um contingente representativo de homens participando do curso é um indicador de que os estudos de gênero tem despertado cada vez mais interesse dos professores, o que a meu ver se constitui um avanço na medida em que estes têm a oportunidade de, por intermédio do debate e da troca de experiências formativas | tendo o campo de estudos de gênero como fio condutor | compreender que as relações de gênero são socialmente construídas e que se faz necessário desnaturalizar os lugares socialmente desenhados para os diferentes gêneros.

Pensar gênero, para além das características binárias dos comportamentos socialmente apreendidos por homens e mulheres e situá-los a partir de uma perspectiva relacional, possibilita compreender não somente as relações entre homens e mulheres, mas também dos homens e das mulheres numa abordagem intragênero que não me detive aqui além de situar essas relações de gênero dentro de contextos de múltiplas assimetrias.

Nesse sentido, cito Medrado e Lyra (2008) que, ao defenderem uma matriz feminista para o estudo de homens e masculinidades, afirmam

[...] é necessário considerar que relacional não implica complementaridade, mas assimetria de poder. É preciso, portanto submeter o conceito de gênero a uma leitura feminista. Ou seja, deve-se adotar a perspectiva de gênero, buscando compreender como diferenças se constituem em desigualdades, indo além dos sexos como determinantes biológicos e da ódi-visão sexual do mundo. (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 819).

Ao se considerar, portanto, a perspectiva relacional do conceito de gênero é que se faz necessário compreender como o magistério tem se constituído, ao longo da história, como uma profissão considerada adequada para as mulheres, principalmente quando se refere à educação de crianças nas séries iniciais – Educação Infantil e Ensino Fundamental, em virtude de julgar-se socialmente que elas são melhores habilitadas para exercerem atividades que envolvam sensibilidade, paciência e carinho, características fundamentais para a educação e cuidado com as/os pequenas/os e presentes como características naturais nas mulheres (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; HAHNER, 2001).

O fenômeno que causou o aumento do número de mulheres no magistério foi denominado por Apple (1987) de feminização do magistério. Esse autor discute, entre outras questões, o aumento do número de mulheres no exercício da profissão de professora nos Estados Unidos, desde a entrada delas nesse campo de atuação no século XIX.

Apple (1987) chama a atenção para o fato de que, junto com a entrada das mulheres nesse espaço de trabalho, outro fenômeno também pôde ser evidenciado, a proletarização do trabalho docente. Esse constitui um processo de desqualificação do trabalho, em que se observa um controle cada vez maior do Estado e uma redução da autonomia docente, aumentando, assim, o fosso entre planejamento e execução, reflexão e ação.

Porém, Apple (1987) destaca o papel de resistência e luta política que as professoras estadunidenses tiveram para garantir a autonomia de seu trabalho docente. Resistência que envolveu desde a militância engajada até a não observância de orientações técnicas definidas como importantes pelo Estado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

No Brasil, foi a partir da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que garantiu o direito à mulher ao acesso à educação, que foram abertas escolas destinadas à

educação de meninas e, com isso, o espaço à atuação de mulheres no magistério (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

Monteiro e Lima (2012) discutem o longo processo de luta das mulheres pelo direito a educação escolar e destacam o protagonismo de Nísia Floresta, intelectual brasileira de destaque no século XIX e que colocou sua produção a serviço da defesa do direito das mulheres à instrução e ao trabalho.

Essa luta das mulheres que somente atingia as mulheres brancas por instrução e atuação no espaço público abriu espaço para que elas adentrassem nas escolas normais, espaços que foram criados, na década de 1830, inicialmente para a formação dos professores homens. E lentamente fossem se constituindo maioria na profissão até torná-la, na primeira metade do século XIX uma ocupação essencialmente feminina (MONTEIRO; LIMA, 2012).

Para Hahner (2001) o magistério se constituiu num campo importante de atuação das mulheres e da construção de sua independência econômica. Além de possibilitar a ampliação do acesso à escolarização para as meninas/mulheres, visto que estas passaram a ser ensinadas pelas professoras. A autora não deixa de considerar que o exercício do magistério primário tem sido vinculado a um ideal de sociedade em que as mulheres deveriam, naturalmente, ocupar-se da educação das crianças, além do fato de a remuneração dessas mulheres ser menor que a dos homens na mesma função.

O magistério, portanto, foi uma alternativa para atuação profissional das mulheres brancas fora de casa e de circulação nos espaços públicos, bem como foi e ainda é um espaço importante na construção da independência feminina.

Esse dado é muito significativo, no que tange à luta feminista por emancipação das mulheres, considerando que o acesso de um número cada vez maior delas à escolarização, abriria possibilidade de alcançar outros caminhos possíveis, diferentes daqueles para os quais estavam ãdestinadasõ.

Assim, compreendo que ã mesmo diante das limitações enfrentadas pelas mulheres e também pelos homens no exercício do magistério ã no contexto de uma sociedade que desvaloriza esse campo de trabalho, pois, como é de conhecimento público, o sistema educacional remunera mal as/os profissionais que atuam nessa área, não estrutura de forma eficiente as escolas e cria obstáculos para que estas/es se

aperfeiçoem¹⁷, a presença de professoras/es no curso expressa seu compromisso com uma atuação de qualidade.

A meu ver, o fenômeno de feminização do magistério pode ser compreendido como o primeiro passo na longa trajetória de conquista da luta das mulheres pelo acesso à educação, permitindo que, nos dias de hoje, haja tantas de nós, mulheres brancas, nas universidades, pois somente com as cotas é que se inicia, de forma mais expressiva, o ingresso de mulheres negras nesse espaço.

Ressalto, inclusive, que pelas estatísticas¹⁸ recentes que consideram o acesso à educação e a permanência na escola, as mulheres estão em quantidade maior na comparação com os homens.

No Brasil, o número de homens com formação superior é de 5.256.475 e o de mulheres é de 7.205.541. No Estado do Pará, o número de homens é 94.394 e o de mulheres é de 134.580 (IBGE - Estatísticas de Gênero, 2014).

Ao considerar, os marcadores gênero e raça, é perceptível como as desigualdades estruturais, evidenciadas por estudiosos Gomes (1995, 2002, 2003), Rosemberg (1996, 2001), Cavalleiro (2003), Valverde e Stocco (2009), no sistema educacional brasileiro, se expressam também nos dados estatísticos em relação escolarização em nível superior. No Brasil, de acordo com o IBGE, no documento *Estatísticas de Gênero* (2014), os números são os seguintes:

17 Exemplo disso se expressa no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Pará - Lei 7.442/2010 (ver ANEXO D), no que se refere à gratificação por progressão funcional, a qual estabelece que o profissional de educação tenha um acréscimo de 1,5% sobre o vencimento da classe imediatamente inferior, quando ascende de classe em virtude do nível de escolaridade. No referido plano não consta incorporação de gratificação ao salário para cursos de aperfeiçoamento, a progressão funcional vertical só considera, para efeitos de mudança de classe, a qualificação em nível de especialização com no mínimo 360h/a. Considerando que a melhoria da remuneração é fator de incentivo para o/a professor/a qualificar-se, não é de se estranhar que em um curso de aperfeiçoamento e não de especialização como foram as duas edições do curso GDE- Pará, haja tanta evasão de cursistas, como expressa a relação entre o número de inscritos/a - (300 e 420 na 1ª e 2ª edição respectivamente) e concluintes (127 e 97 na 1ª e 2ª edição respectivamente).

18 Refiro-me ao documento Estatísticas de Gênero - uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. **Estudos & Pesquisa**. Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

Quadro 2 ï Escolarização em nível superior por gênero e raça

Mulheres Brancas	5.221.821
Homens Brancos	3.940.722
Mulheres Pretas e Pardas	1.836.468
Homens Pretos e Pardos	1.196.755

Fonte: Estatísticas de Gênero, IBGE, 2014.

O quadro acima apresenta os números do nível de escolarização em nível superior no Brasil considerando o cruzamento gênero e raça, esses dados numéricos refletem a desigualdade existente no acesso e na permanência à escola entre mulheres e homens brasileiras/os quando levamos em conta o marcador racial. Refletem a estrutura excludente existente no nosso sistema educacional na qual os homens negros (pretos e pardos) ocupam uma posição desprivilegiada.

Ao considerar todas as nuances da feminização do magistério, destaco que o fato de ter mais mulheres do que homens participando do curso GDE-Pará, indica que elas estão buscando dar continuidade a sua formação, ampliando e qualificando suas experiências com a temática de gênero.

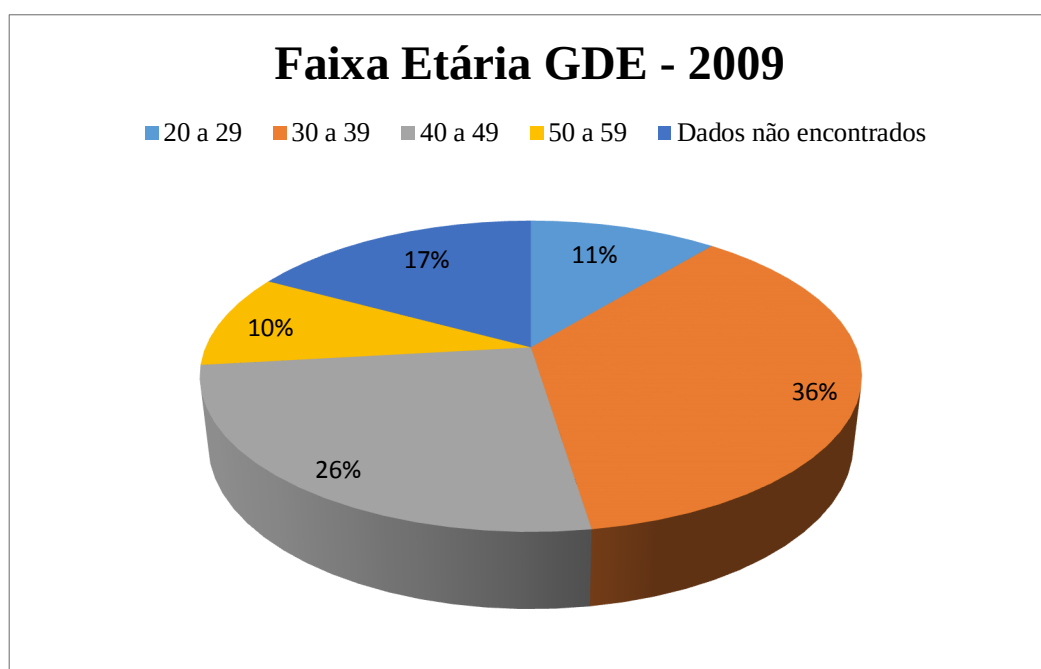
Essa formação continuada é de fundamental importância para o trabalho desenvolvido nas escolas, porque impacta diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula como aponta a professora Márcia no seu relato: ã[é] eu usufruo de cada texto nas minhas reflexões em sala de aula. Ministro a disciplina ginástica e o preconceito é muito grande por parte dos homensò (Márcia, ficha de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

A característica teórico-prática do curso (ver programa no ANEXO E) também facilita a compreensão da/o professora/or, na medida em que ao abordar os temas da diversidade de gênero, sexuais e etnicorraciais remete-se imediatamente a realidade, seja por meio de exemplos ou levando a/o professora/or a pensar sobre a sua prática por intermédio de questões que essas/es devem debater nos **fóruns**.

A professora Denise, ao responder em que medida o curso vai contribuir para garantir a tematização de gênero e raça na sua escola, enfatiza: ã[é] O curso dá muitas dicas de como abordar de uma melhor forma a temática. [Porque] os textos são esclarecedores, também há dicas de outros textos e *links*ò (Denise, questionário GDE-Pará 2ª edição).

Em relação à idade das/os professoras/es consideradas/os, optei por ordená-las por faixa etária, levando em conta as idades que foram sendo apresentadas pelas/os interlocutoras/es. Os dados revelam que, no grupo um, 11% das/os cursistas encontram-se na faixa etária de vinte a vinte e nove anos; 37% entre trinta a trinta e nove anos; 26% entre quarenta a quarenta e nove anos; e 10% entre cinquenta e cinquenta e nove anos (ver Gráfico 3 a seguir).

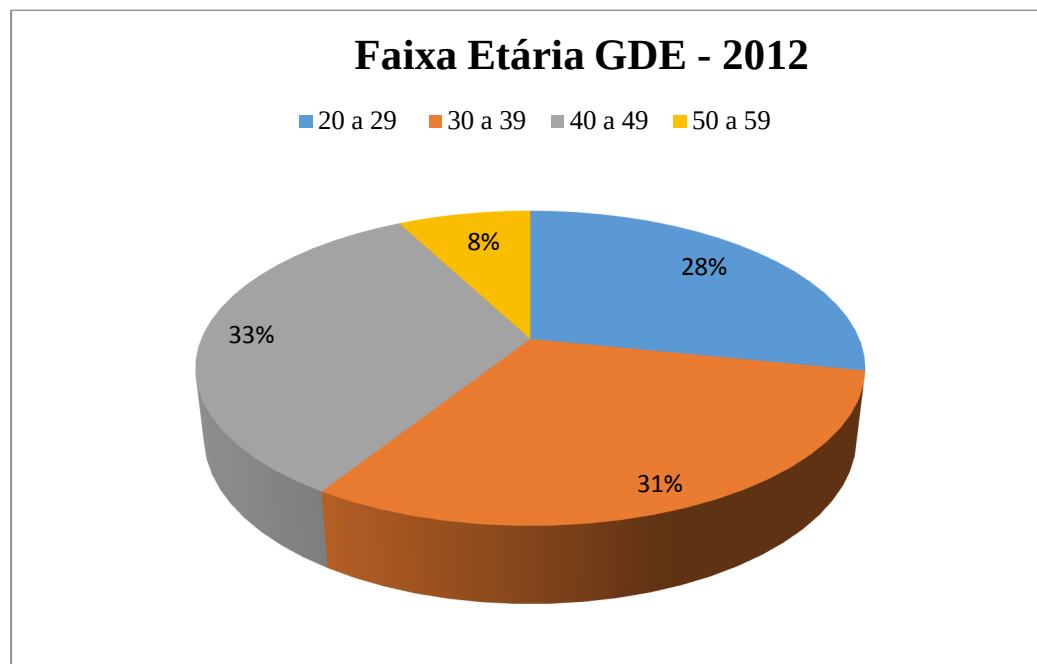
Gráfico 3 i Faixa etária dos/as cursistas do grupo um



Fonte: Fichas de inscrição para o curso GDE i edição Pará do ano de 2009 (Arquivo do Grupo de Estudos NOSMULHERES).

No que diz respeito ao Grupo dois, as/os cursistas que estão com faixa etária entre vinte e vinte e nove anos correspondem a 28% do total; as/os que estão entre trinta e trinta e nove anos, a 31%; entre quarenta e quarenta e nove anos, a 33%; e as/os que têm entre cinquenta e cinquenta e nove anos, a 8%. 72% estão na faixa de idade a partir dos trinta anos (ver Gráfico 4 a seguir).

Gráfico 4 i Faixa etária dos/as cursistas do grupo dois



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em abril de 2013.

Ao comparar a faixa etária dos grupos um e dois, constato que há uma quantidade representativa de professoras/es com idade igual ou superior a trinta anos nos dois grupos, 73% e 72%, respectivamente. Destaco também, nos dois grupos, a presença significativa de docentes com cinquenta anos ou mais: 10% no grupo um e 8% no grupo dois. Sobre esses últimos dados, considerando que é nessa faixa de idade (cinquenta anos ou mais) que comumente as/os docentes estão se aposentando, a presença dessas/es professoras/es no curso indica o interesse destas/es em qualificarem-se, mesmo em fase de aposentadoria para aumentar os seus rendimentos, não anula seu interesse em se aperfeiçoar e reciclar.

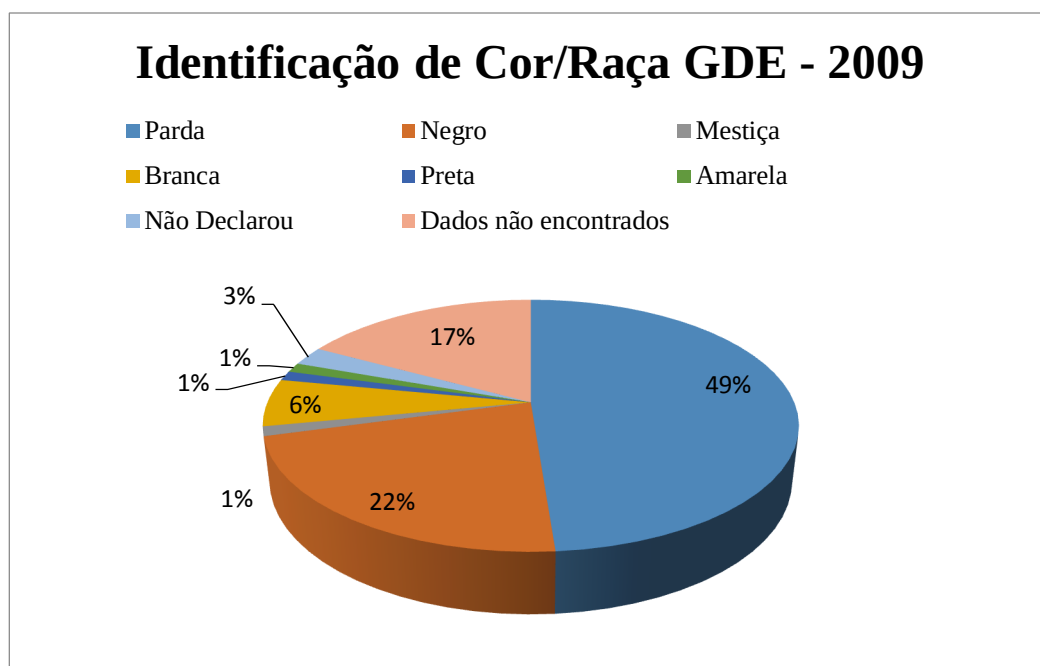
No que se refere à identificação racial, vale ressaltar que na ficha de inscrição, do GDE-Pará na primeira edição (ver ANEXO A), da qual foram retirados os dados para a composição desse perfil, esse quesito apresentava um quantitativo de oito possibilidades de identificação racial para a escolha da/o inscrita/o, a saber: preto/a, pardo/a, negro/a, branco/a, descendente de indígena, indígena (residente em aldeia), amarelo/a e outros.

Já no questionário aplicado entre as/os professoras/es na segunda edição, não foi definida nenhuma alternativa de identificação racial. O questionário continha apenas o item raça para que a/o interlocutora/or pudesse se auto identificar (ver ANEXO C).

Assim, considerando os percentuais do grupo um, 49% das/os cursistas se auto identificaram como pardas/os, 22% como negras/os, 1% como mestiças/os, 6% como

brancas/os, 1% como pretas/os, 1% como amarelas/os e 2% não declaram sua cor/raça. Do quantitativo de oitenta e dois cursistas consideradas/os nesta pesquisa, contei com sessenta e oito, visto que não encontrei as fichas de inscrição de quatorze deles/as (82 - 14). Por esse motivo, essas/es quatorze cursistas foram caracterizadas/os dentro da categoria de dados não encontrados, representando um percentual de 17% do total (ver Gráfico 5 a seguir).

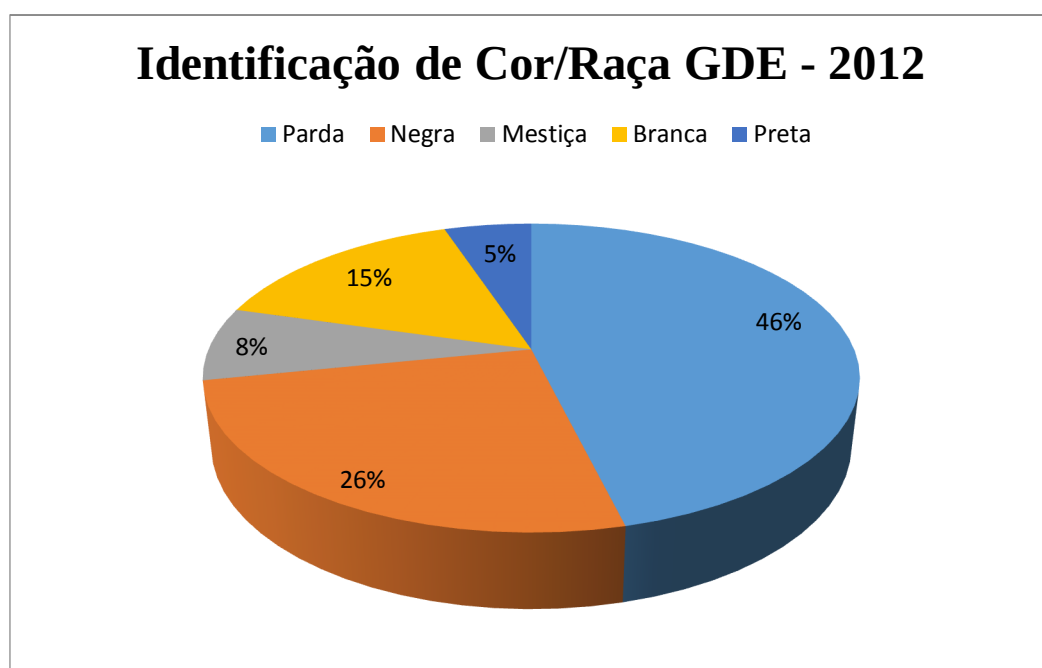
Gráfico 5 ĩ Cor/raça dos/as cursistas do grupo um



Fonte: Fichas de inscrição para o curso GDE ĩ edição Pará do ano de 2009 (Arquivo do Grupo de Estudos NOSMULHERES).

Por sua vez, considerando as/os cursistas do grupo dois e o quesito auto identificação espontânea de cor/raça, tenho o seguinte resultado: 46% pardas/os, 26% negras/os, 8% mestiças/os, 15% brancas/os e 5% pretas/os, conforme demonstra o Gráfico 6 a seguir. Ressalto que nenhuma/um das/os professoras/es desse grupo deixou de se auto identificar.

Gráfico 6 ĩ Cor/raça dos/as cursistas do grupo dois

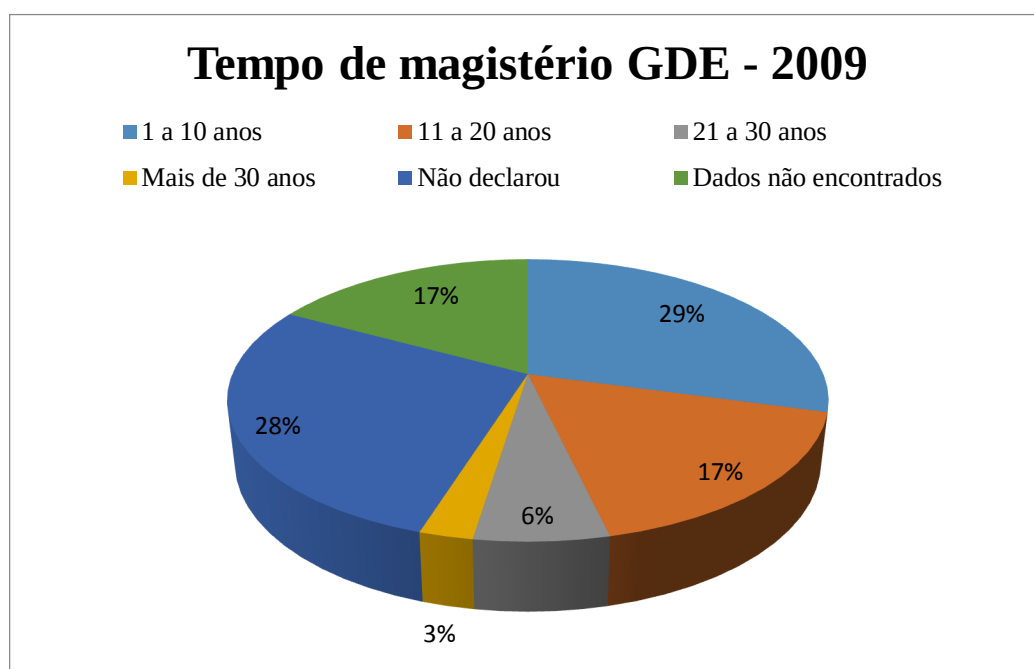


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em abril de 2013.

Outro aspecto que compõe o perfil das/os professoras/es consideradas/os na pesquisa, refere-se ao tempo de atuação no magistério. Como não houve, nem no grupo um e nem no grupo dois, nenhuma/um docente que tivesse apresentado um tempo menor que um ano de atuação como professora/or, organizei seis categorias de tempo de atuação docente, a saber: a que vai de um a dez anos de tempo de serviço; de onze a vinte anos; de vinte e um a trinta; e por último mais de trinta anos de magistério. Um grupo de professoras/es não declarou e, entre as/os docentes do grupo dois, não foi possível encontrar nenhum dado sobre o tempo de atuação no magistério.

No grupo um, o percentual total correspondente ao tempo de magistério fica distribuído da seguinte maneira: as/os docentes com tempo de serviço entre um e dez anos são de 29%; as/os que têm de onze e vinte anos representam 17% do total; 6% representam as/os que têm de vinte e um e trinta anos de serviço; e 3% aquelas/es que possuem mais de trinta anos. As/os que não declararam correspondem a 28%, e aquelas/es cujos dados não foram encontrados, a 17% (ver Gráfico 7 a seguir).

Gráfico 7 i Tempo de magistério dos/as cursistas do grupo um



Fonte: Fichas de inscrição para o curso GDE i edição Pará do ano de 2009 (Arquivo do Grupo de Estudos NOSMULHERES).

Em se tratando do tempo de magistério das/os professoras/es do grupo dois, temos a seguinte situação: 57% das/os cursistas afirmaram ter entre um e dez anos de serviço; 28% têm entre onze e vinte anos; e 15% têm entre vinte e um e trinta anos de magistério. Entre as/os cursistas do grupo dois, não houve quem tivesse mais de trinta anos de serviço, nem tampouco quem tenha deixado de declará-lo (ver Gráfico 8 a seguir).

Observo que, tanto no grupo um quanto no grupo dois, a maioria das/os docentes tem até dez anos de tempo de magistério. Traduzida em termos percentuais, essa informação corresponde, respectivamente, a 29% e 57%.

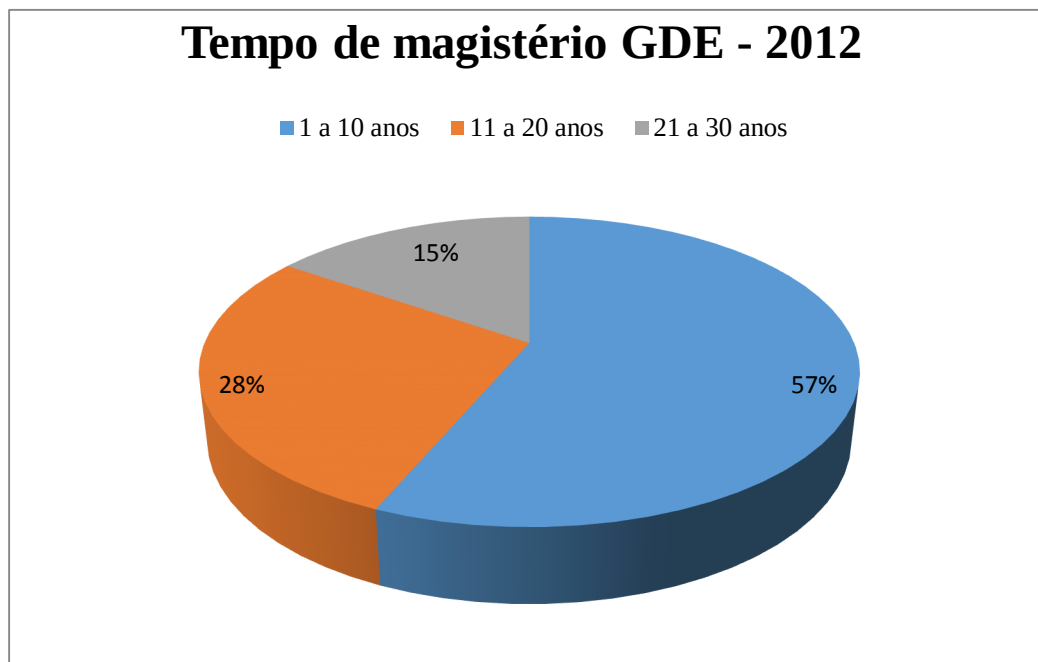
Apesar dos dados indicarem a presença de um maior quantitativo de docentes em início de carreira entre as/os professoras/es aqui consideradas/os, não posso deixar de chamar a atenção para o número significativo de docentes que têm entre onze e trinta anos de serviço e que estão buscando qualificar-se continuamente por meio do curso. Ressalto que esse período i entre onze a trinta anos de serviço i corresponde a segunda metade e ao fim da carreira¹⁹ docente.

Quanto ao nível de ensino com o qual essas/es professoras/es trabalham, observei que há aquelas/es que atuam em apenas um nível de ensino, e outras/os que

¹⁹ O tempo de serviço necessário para a aposentadoria na carreira do magistério, para aqueles que atuaram exclusivamente na função, é 30 anos para a professora e 35 anos para o professor.

combinam mais de um nível de ensino. Isso mostra o atendimento a diferentes públicos de diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento.

Gráfico 8 i Tempo de magistério dos/as cursistas do grupo dois

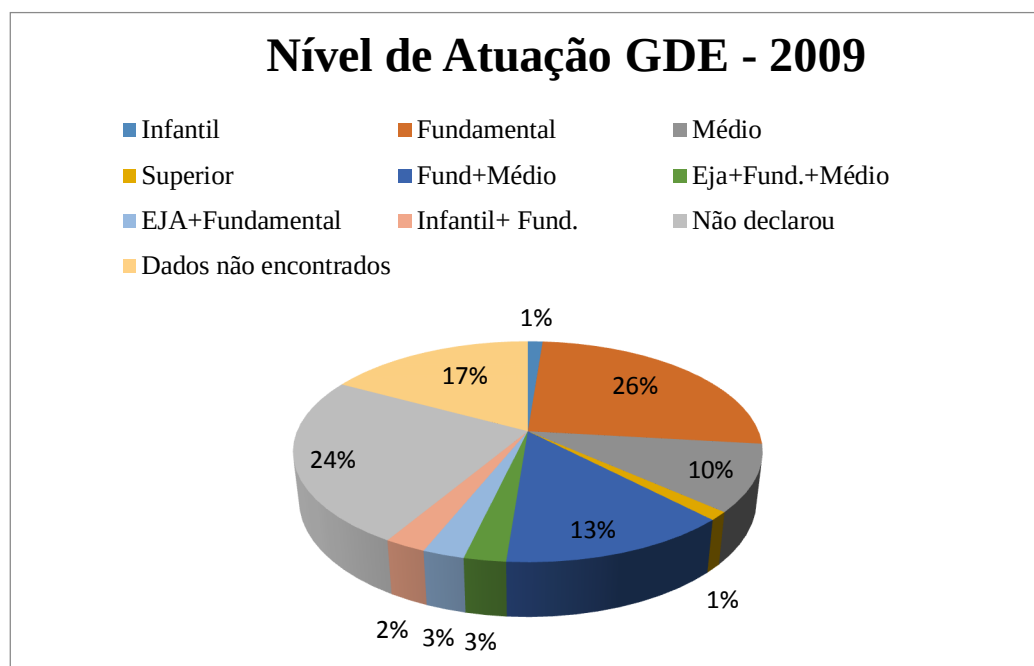


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em abril de 2013.

No grupo um, 40% do total de professoras/es atuam em apenas um dos níveis de ensino (Infantil, Fundamental, Médio ou Superior), enquanto 19% combinam dois ou mais níveis ou modalidade de ensino. Além disso, 24% das/os docentes não declararam em qual nível ou modalidade de ensino atuam e 17% correspondem a dados não encontrados.

No que tange àquelas/es que atuam exclusivamente em apenas um dos níveis de ensino, ressalto que o maior percentual de docentes do grupo um atua no Ensino Fundamental, perfazendo 26% do total de professora/es consideradas/os na pesquisa. Logo em seguida, vêm aquelas/es que trabalham no nível Médio, representando 10% do total e, em menor número, professoras/es que atuam no Ensino Infantil e Superior, com 1% em cada um desses níveis de ensino (ver Gráfico 9 a seguir).

Gráfico 9 ã Nível de atuação dos/as cursistas do grupo um

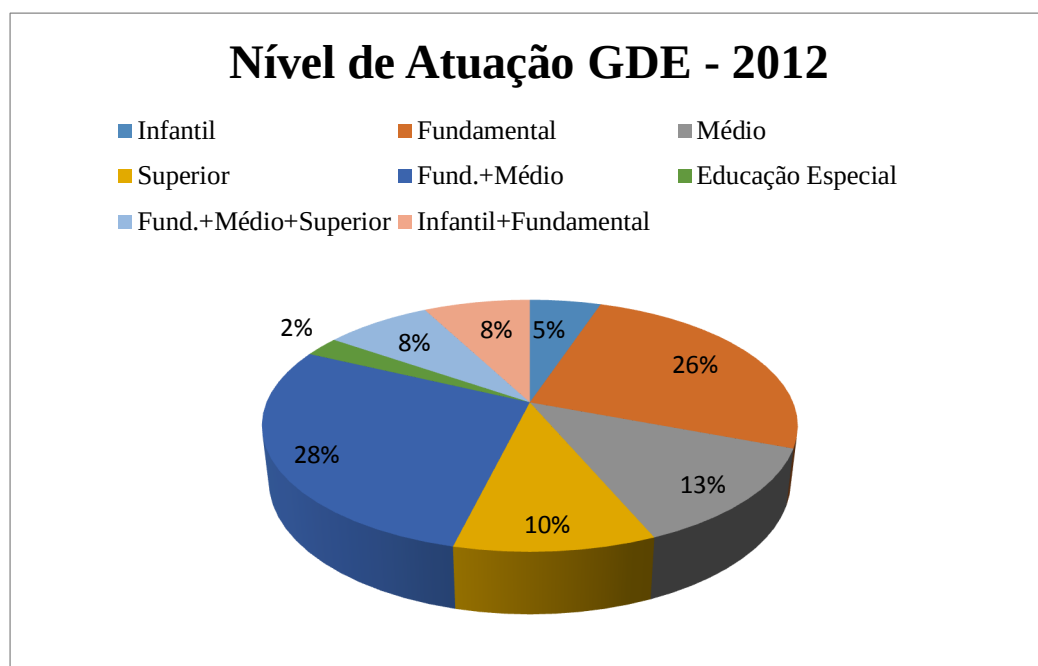


Fonte: Fichas de inscrição para o curso GDE ã edição Pará do ano de 2009 (Arquivo do Grupo de Estudos NOSMULHERES).

Quanto às/aos professoras/es do grupo dois, 56% atuam em um dos níveis ou modalidades de ensino (Infantil, Fundamental, Médio, Superior ou Educação Especial); enquanto 44% combinam dois ou mais níveis. Entre as/os professoras/es do grupo dois, nenhuma/um deixou de responder à questão que se referia ao nível de ensino com o qual atua.

Ao tomar como parâmetro as/os professoras/es que atuam exclusivamente em apenas um dos níveis de ensino, observei que, assim como no grupo um, no grupo dois também há um número percentual bastante expressivo de professoras/es que trabalham no Ensino Fundamental, 26% do total, seguidas/os daquelas/es que atuam no Ensino Médio, que corresponde a 13%. Entre as/os professoras/es do grupo dois, comparando-se com os dados percentuais apresentados pelo grupo um, observo que aumenta significativamente o percentual daquelas/es que atuam no nível Superior, chegando a 10%; também é possível notar um aumento no percentual daquelas/es que estão lotados na Educação Infantil, 5%. Ademais, o grupo dois apresenta professoras/es que atuam na modalidade Educação Especial, com 2% do total, ao passo que, no grupo um, essa modalidade de ensino não é indicada por nenhuma/um das/os professoras/es (ver Gráfico 10 a seguir).

Gráfico 10 ï Nível de atuação dos/as cursistas do grupo dois



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em abril de 2013.

Observo, assim, que, tanto no grupo um quanto no grupo dois, há um baixo número de docentes da Educação Infantil entre as/os professoras/es interlocutoras/es. Esse dado pode ser um reflexo da crença apresentada pelas/os professoras/es do grupo um de que a discussão das temáticas sobre diversidades de gênero e raça não deve se fazer presente na Educação Infantil, em virtude da faixa etária das crianças nesse nível de ensino, como será visto mais adiante, quando analiso as respostas das/os professoras/es nos instrumentos pesquisados.

As desigualdades de gênero e raciais fazem parte do cotidiano das escolas desde a Educação Infantil até as universidades. Trabalho como os de Sales (2002), Finco (2003), Vianna e Finco (2009) revelam a partir da observação do cotidiano de turmas e escolas de Educação Infantil uma estrutura de adequação a modelos essencializados e hierarquizados de gênero, presente nas brincadeiras e nas atividades propostas em sala, normatizando e modelando o comportamento das crianças.

A desigualdade racial também é uma realidade na Educação Infantil e o trabalho de Cavalleiro (2003), sobre o cotidiano de uma escola de Educação Infantil em São Paulo, revela situações de racismo vivenciadas por crianças negras, tanto por parte das/os colegas quanto das professoras.

Nessa pesquisa, Cavalleiro (2003) revela um cotidiano escolar muito hostil para as crianças negras, estas são frequentemente apelidadas pelas/os colegas, sofrem o

isolamento social quando não são convidadas para participarem de brincadeiras, quando são chamadas de sujas e fedorentas pelas/os outras/os coleguinhas e, para aumentar a dor da discriminação e do preconceito dos quais são vítimas, ainda enfrentam a falta de preparo e o racismo das professoras expresse, entre outras formas, pelo descaso com as suas queixas ou pela culpabilização daquelas/es que são as verdadeiras vítimas do racismo.

1.3 SOBRE AS PROFESSORAS²⁰ ENTREVISTADAS, QUEM SÃO E QUAIS SUAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO?

Quadro 3 i Perfil das Professoras Entrevistadas

NOME	RELIGIÃO	COR/RAÇA	IDADE	ORIENTAÇÃO SEXUAL	CARGO
Dandara	Umbandista	Negra	54	Heterossexual	Gestora
Sonia	Católica	Branca	43	Heterossexual	Técnica Educacional
Marilene	Católica	Preta	41	Heterossexual	Professora Auxiliar
Vanessa	Não tem religião	Parda	36	Lésbica	Professora de Ed. Física
Tânia	Católica	Branca	50	Heterossexual	Coordenadora Pedagógica
Tereza	Católica e Candomblecista	Negra	62	Heterossexual	Vice-diretora
Glória	Católica	Negra	35	Heterossexual	Coordenadora Pedagógica

Fonte: dados levantados pela pesquisadora, 2015

Ao se referirem as dificuldades que enfrentam para efetivar o trabalho pedagógico com gênero e raça, quase sempre as professoras se remetem ao preconceito racial e de gênero expresse pelas pessoas que fazem parte da comunidade escolar i professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es, alunas/os i incluindo elas próprias, visto que esses preconceitos, segundo o que indicam, é fruto de sua educação familiar, escolar

²⁰ Todos os nomes aqui utilizados para identificar as professoras entrevistadas são fictícios, em respeito ao seu direito ao anonimato.

e também das práticas religiosas cristãs, levadas por esses diferentes sujeitos para dentro da escola.

Isso fica expresso nas falas das professoras a seguir:

[...] A gente veio de uma educação, quer ver: eu já tenho cinquenta anos, né, a gente veio de uma educação que era muito tolhido. Tudo era muito tolhido né, e quer dizer, mas, depende muito de cada um em superar todas essas barreiras que foram colocadas na nossa educação, né. (TÂNIA, entrevista realizada em 17.04.15).

[...] Talvez, seja nossa própria formação. Ainda até com medo de falar o assunto né? Ai, sem muitas informações, não se sentindo preparada pra conversar isso. Tanto que com o meu colega, que eu acho que é mais difícil, que com um aluno, mas a gente ainda foi preparado na família daquela forma. (TEREZA, entrevista realizada em 08.04.15).

[...] É a formação, educação que a pessoa recebe, os princípios de educação familiar, cultural, e por ai a fora. (SÔNIA, entrevista realizada em 17.04.15).

[...] Olha porque tem a ver com valores e a escola, ela é constituída por pessoas que tem valores constituídos. A gente trabalha na escola, que diz que é uma escola democrática, e tal, mas a gente sabe, que, ainda, embora eu seja católica, mas a gente percebe que nos momentos de acolhida, sempre são o pai-nosso, quando tem alguma situação é a missa de ação de graças, entendeu? Ou então, é o culto do pastor. (MARILENE, entrevista realizada em 19.05.15).

As falas acima destacadas indicam que as professoras percebem-se como produtoras de preconceito nas escolas em que desenvolvem seu trabalho pedagógico, compreendem-se parte de uma estrutura que reproduz desigualdade na medida em que foram educadas a partir de princípios pouco democráticos, em que foram ãmuito tolhidosò e sentiam ãmedo de falarò.

Mas sabem-se capazes de reconstruírem-se na sua forma de entender o mundo, transformarem-se para refletir sobre sua tarefa como professoras dentro do contexto em que trabalham. É essa capacidade de saberem-se influenciadas pela engrenagem social desigual, mas também como produtoras de uma educação crítica das desigualdades de gênero e racial nas escolas, que permite com que estas criem estratégias para debaterem gênero e raça nas suas experiências pedagógicas.

Tereza, uma das entrevistadas, tem 62 anos, se autodeclarou negra e tem o sorriso fácil e farto. É ãcatólica de criaçãoò, como ela mesma se autodenominou, mas escolheu o Candomblé como religião, sobre a sua orientação sexual, ela se auto definiu como heterossexual.

Ela trabalha em uma instituição pública que atende do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). A escola fica localizada no Município de Ananindeua. Tereza atua nessa escola como vice-diretora desde 2005 e trabalha pela parte da manhã, mas já atuou também em outras funções na mesma escola, como: professora e supervisora educacional.

Formou-se em Pedagogia pela UFPA, nas habilitações em magistério, supervisão e administração escolar. Fez duas Especializações, uma em Gestão Escolar, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e outra em Saberes Afro-Amazônicos, pela UFPA.

Tereza teve o contato com a temática racial no curso de Especialização que fez em Saberes Afro-Amazônicos, mas a discussão de gênero na formação acadêmica foi vivenciada pela primeira vez no GDE. Como ela própria explicita, ã[...] a questão de gênero nas questões raciais [aparecem] sempre como questões secundárias [...] Por isso, eu fui fazer esse curso do GDE, por causa da temática de gêneroò (Entrevista realizada em 08.04.15).

Mas as temáticas de gênero e raça entraram na vida de Tereza através de suas vivências como mulher negra militante do movimento negro. Sua experiência como ativista do movimento negro engajada na luta pela igualdade racial, a possibilita acumular experimentar a militância da dupla opressão racial e de gênero e de outras intersecções. Sua história de vida, certamente, possibilita a Tereza perceber a dinâmica de opressão racial e de gênero a que ela é, frequentemente, exposta.

Certamente o engajamento militante de Tereza permitiu-lhe uma visão diferenciada das temáticas de gênero e raça, considerando, ao meu ver, que em suas experiências de formação em cursos distintos, não houve a possibilidade de se pensar interseccionalmente. Na verdade, de acordo com o que conta, além do GDE e dessa Especialização, nas suas experiências de formação anteriores ã[...] não se fala - eu posso dizer né? ã nem em preto, nem gay, nem lésbica. Fala só de mulher, sempre naquele sentido de que a gente tem que ser aquilo de cabeça balançando²¹...ò.

Quando Tereza fala ãnem preto, nem gay, nem lésbicaò está se referindo a quase ausência dos debates sobre gênero e raça nos currículos dos cursos que frequentou,

²¹ A expressão ãcabeça balançandoò, utilizada por Tereza, foi acompanhada pela expressão corporal de um balançar positivamente de cabeça, indicando um modelo de mulher que é submissa. Entrevista realizada no dia 08 de abril de 2015.

situação compartilhada também por algumas/uns de seus colegas como já informado. Além disso, em sua entrevista, quando aborda gênero define dentro de um padrão de gênero fundamentado na submissão feminina, indicando que nas discussões sobre a temática o foco era a opressão da mulher.

Tânia é católica, tem 50 anos de idade, se auto define como branca e heterossexual. Graduou-se em Letras na Universidade da Amazônia (UNAMA) e fez Especialização em Gestão Escolar. Na escola em que trabalha, em Belém, atua como coordenadora pedagógica no turno da manhã e está nessa escola há vinte e nove anos. Participa de Grupo religioso católico da sua igreja.

Foi no curso GDE que teve, pela primeira vez, contato com as discussões sobre gênero e raça. Antes deste, Tânia não identifica ter acessado essas temáticas ao longo de suas experiências de formação.

Sônia é colega de trabalho de Tânia, elas trabalham na mesma escola em Belém. Sônia é pedagoga, formada pela UFPA e atua nessa escola há oito anos na função de técnica em educação, no turno da manhã. Fez uma Especialização em Ensino Superior na UNAMA.

A Sônia tem 43 anos de idade, se auto define como branca e heterossexual e é católica.

Como sua colega de trabalho, também não havia tido experiência anterior de formação com as temáticas de gênero e raça antes do curso GDE e apesar de não ter tido outra vivência com as referidas temáticas posteriormente, relatou ã[...] não participei, mas fiquei acompanhando pelos e-mails, fiquei, assim, bem ligada na temática, mas não participando efetivamente de cursoò (Entrevista realizada em 17.04.15).

Tânia e Sônia estavam bastante ocupadas no dia em que nos encontramos para a entrevista. Cheguei cedo, às oito da manhã, conforme combinamos; comecei entrevistando Tânia, o movimento na escola ainda estava calmo. Mas quando comecei a entrevista com Sônia, o fluxo de trabalho já estava mais intenso.

Esse fator também me influenciou negativamente no momento da entrevista, visto que fiquei um pouco incomodada com o movimento de abrir e fechar da porta da sala na qual estávamos para a entrevista; me senti como se estivesse atrapalhando o fluxo de trabalho e, então, tive dificuldades para quebrar o gelo inicial e em aprofundar questões.

Ao longo das entrevistas, nem Tânia, nem de Sônia fazem nenhuma referência a presença da religiosidade cristã no cotidiano de sua escola, nem como um obstáculo as

discussões sobre gênero e raça, nem como facilitador. Apenas Tânia menciona a questão de sua formação católica cristã influenciando sua forma de relacionar-se com a/o outra/o quando se reporta ao modo como lida com a presença de um homossexual na família, conforme evidencia o trecho a seguir

Essa, como eu te falei, de tá vivenciando hoje em dia uma situação de ter uma pessoa homossexual na família né, de ser declarado, uma pessoa declarada homossexual e a gente vivenciar realmente isso. E (se) ver defendendo a pessoa né, como pessoa e assim aprendendo. Minha maior descoberta agora é o que eu tô aprendendo né, por que o que eu tinha ainda era muito no inconsciente da educação que eu tive né, além de eu ter uma educação católica, em que você deve respeitar o outro, você deve (observar) todos aqueles dogmas que a igreja coloca pra gente, tem a minha questão pessoal né, a minha questão como eu vejo o mundo hoje, como eu tô aprendendo a ver o mundo agora, como eu tô reconhecendo as pessoas do jeito que elas são né. Então, pra mim é a questão do aprendizado diário mesmo. É rever o meus preconceitos, separadamente, pré-conceitos (Entrevista realizada em 17.04.15).

A questão de Tânia e Sônia serem as únicas dentre as professoras entrevistadas a não identificarem a presença da religiosidade cristã no cotidiano da escola influenciando negativamente a efetivação de uma experiência pedagógica mais sistemática com as temáticas de gênero e raça tem, ao meu ver, relação com o lugar privilegiado (são brancas, heterossexuais e cristãs) que ambas ocupam socialmente e que, de certa maneira, não as mobiliza a refletirem sobre as desigualdades de gênero e raciais que são reproduzidas no espaço da escola em que trabalham.

Ao contrário, o humanismo cristão presente na formação familiar católica de Tânia é acionado, mesmo que de forma crítica, pois é mediado pelas atuais experiências reflexivas sobre o tema da diversidade sexual, para lidar com a presença de uma pessoa homossexual em sua família.

Dandara é umbandista, tem cinquenta e quatro anos e se auto identifica como negra e heterossexual. Trabalha em duas instituições públicas no município de Castanhal, uma estadual e outra municipal. Na estadual, atua como gestora escolar nos turnos da tarde e noite, pela manhã atua como coordenadora de projetos culturais na instituição municipal.

Ela é licenciada em matemática pela UFPA e tem duas Especializações, uma em Gestão pela UEPA e outra em Educação para as relações etnicorraciais pelo Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA).

Dandara faz parte do movimento negro e participou do GDE na primeira edição. Antes do GDE, não havia participado de nenhum curso que tivesse abordado as temáticas de gênero e raça. Ao responder se ao longo de sua Graduação, ela vivenciou alguma experiência com as referidas temáticas, Dandara respondeu: ã[...] de forma alguma, ainda mais sendo o curso de matemática (Entrevista realizada em 15.05.15).

A resposta de Dandara me reportou a uma experiência que tive na universidade, quando desenvolvia um projeto em que utilizava filmes para discutir gênero e sexualidade com as/os alunas/os das licenciaturas do *campus*²² onde trabalho. O projeto era aberto a todas/os as/os estudantes das licenciaturas. No dia da inauguração do projeto, assistiríamos ao filme *Transamérica*²³ e, em seguida, se seguiria o debate. Então, passei nas salas de aula convidando as/os alunas/os das licenciaturas a participarem da/a sessão/debate e, ao chegar à sala, onde a turma do curso de licenciatura em matemática se encontrava e fazer o convite, depois que um dos alunos me perguntou sobre o tema do filme, ouvi desse aluno que esse tema era apropriado para as/os alunas/os do curso de pedagogia ou de letras, não tinha nenhuma relação com o conteúdo da licenciatura em matemática.

Essa percepção, expressa pelo aluno do curso de licenciatura em matemática, revela não somente a ausência desse debate de gênero e raça no currículo desse curso, mas que essa ausência ocorre com a anuência de alguns das/os alunas/os. Assim, quando Dandara expressa ãainda mais sendo o curso de matemática, para se referir a ausência desse debate na sua formação, justifica que o debate não existe por se tratar de um curso de licenciatura em matemática.

Considero, porém, que a ausência do debate de gênero e raça não é exclusividade dos cursos em licenciatura em matemática, visto que, ao longo deste trabalho, os relatos das/os professoras/es coletados através dos diferentes instrumentos ã formulário de avaliação do curso, questionário e entrevista ã indicam que nas experiências de formação inicial e continuada²⁴ dessas/es docentes aqui considerados essa ausência é quase uma unanimidade.

Na verdade, somente a partir do ano de 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais é que são estabelecidas as orientações para o trabalho pedagógico com as

²² No *campus* da UFPA, onde eu trabalho, há licenciaturas em Letras, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Espanhol.

²³ O filme narra a história de uma mulher transexual que, as vésperas de realizar sua cirurgia de redesignação sexual, depara-se com a existência de um filho adolescente que não conhecia.

²⁴ Formação inicial e continuada se refere, respectivamente à Graduação e aos cursos que ocorrem desta, que podem ser *lato* e *stricto sensu*, mas também aqueles de aperfeiçoamento profissional.

diversidades de gênero, orientação sexual e cultural para todas as escolas, independente de disciplina.

No que tange ao debate sobre orientação sexual, os PCNs indicaram o reconhecimento de que sexualidade se faz presente no cotidiano escolar, expressa por conceitos, ideias, tabus, estereótipos, entre outros, tanto por professoras/es quanto por alunas/os (IMPERATORI et al, 2008).

Mas apesar do reconhecimento ser um passo fundamental para as demais etapas necessárias à efetivação e consolidação do debate sobre sexualidade nas escolas, como exemplo, uma política de formação continuada que qualifique professoras/es para tal, não são suficientes para garantir a mudança na concepção e na prática pedagógica da/o professora/or na escola, nem no que se refere aos padrões de gênero, muito menos no que tange aos padrões de sexualidade já estabelecidos.

Portanto, se faz necessário outras medidas, contempladas, inclusive como parte da própria Lei, a exemplo da Lei 10.639/03²⁵, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 17 de junho de 2004 e o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes. A primeira (Lei 10.639/2003) institui que os conteúdos da história e cultura afro-brasileira sejam tratados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Histórias Brasileiras, Educação Artística e Literatura, constituindo os princípios, as orientações e os fundamentos para o planejamento, a execução e a avaliação; e o Plano objetiva fazer cumprir e institucionalizar as referidas diretrizes.

Esse ordenamento legal que respalda a própria Lei, permite sair do âmbito mais geral, definindo responsabilidades e firmando metas a curto, médio e longo prazo, permitindo à sociedade civil, organizada nos movimentos sociais, acompanhar a implementação das metas e cobrar responsabilidades.

Em relação a outras oportunidades de acessar os temas de gênero e raça depois do GDE, Dandara relata: ã[...] Olha, eu me inscrevi no (curso de) políticas públicas (Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça), mas infelizmente não tive condições de continuar o curso. Mas eu leio e pesquiso muito sobre o assunto (Entrevista realizada em 15.05.15).

Dandara também fez uma Especialização em Educação para as relações etnicorraciais, ocasião em pôde se aprofundar nas questões raciais. Ela é militante do

²⁵ Lei 10.639/03 sofreu uma alteração em 2008 quando foi promulgada a Lei 11.645 que amplia a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura indígena no currículo escolar.

movimento negro, como já me referi, portanto, como ela mesma relata: ã[...] Eu defendo muito a questão racialò (Entrevista realizada em 15.05.15).

Ela tem compromisso político com luta antirracista e, nesse sentido, busca qualificar a sua experiência pedagógica, mediante um aprofundamento acadêmico que a subsidie com argumentos a qualificando no debate como ativista do movimento negro.

Ressalto que, principalmente no que se refere a formação continuada, a escolha pessoal das/os professoras/es é fato predominante nos caminhos a seguir, pois a busca de aprofundar ou de acessar temas anteriormente não aprofundados ou acessados na graduação depende, em grande parte, daquilo que a/o docente consegue perceber como necessários à qualidade do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Além disso, a própria prática pedagógica exige uma formação contínua de professoras/es, principalmente quando os conhecimentos sobre as temáticas de gênero e raça estiveram ausentes na formação universitária, como foi também o caso da formação de Dandara.

Glória foi contatada com a ajuda de Tereza. As duas eram colegas de trabalho na mesma escola em Ananindeua quando fizeram o curso GDE, mas Glória transferiu-se para outra instituição, também no município de Ananindeua, onde atua atualmente como coordenadora pedagógica no turno da noite. Foi lá que a encontrei para a entrevista.

Ela é católica, tem 35 anos e se auto identifica como negra e heterossexual. É Pedagoga, Especialista em Educação Ambiental e Mestre em Educação, cursos realizados na UFPA.

Não faz parte de nenhum movimento social e cursou o GDE no ano de 2009. Antes do GDE, ainda não tinha tido acesso ao debate sobre gênero, mas, na sua formação em Pedagogia, pode discutir a questão racial como parte de uma das disciplinas cursadas. Depois do GDE, não teve mais experiências acadêmicas em que os temas de gênero e raça fossem abordados.

Diferente das demais colegas até aqui apresentadas, Glória teve uma experiência ao longo de sua formação inicial (Graduação) com a temática racial. Conforme, relatou: ã[...] Não era disciplina, (mas) era alguma temática, tipo seminário, alguma coisa assimò (Entrevista realizada em 01.06.15).

Mesmo considerando um avanço a presença da temática racial na experiência de Graduação de Glória, é preciso chamar a atenção para duas questões que indicam a falta

de aprofundamento na forma como foi abordado o tema, o que provoca, muitas vezes, na/o futura/o professora/o a insegurança para tratar do tema na sua prática pedagógica.

Primeiro chamo a atenção que o tema aparece em apenas uma disciplina, de tantas existentes no currículo da Graduação; segundo, que o tema foi desenvolvido como parte dos conteúdos tratados por uma disciplina, sob a forma de um seminário temático. Dessa forma, apesar de presente no currículo, a temática racial envolve um referencial teórico bastante denso, que envolve a compreensão de complexas relações, portanto, um texto apresentado num seminário ou uma temática desenvolvida numa disciplina torna-se insuficiente para garantir a aplicabilidade na prática pedagógica.

Uma formação realmente eficiente no que tange a qualificar as/os professoras/es para lidarem com as questões de gênero e raça na escola deveria envolver disciplinas específicas que permitissem aprofundar conceitos e concepções contextualizadas social e historicamente, além de disciplinas ou experiências pedagógicas que pudessem acionar esses conceitos transversalmente à medida que fossem necessários, no sentido de ampliar a abordagem de outros temas oportunizando estabelecer conexões entre diferentes conhecimentos do currículo.

Dessa maneira, uma formação que venha realmente qualificar professoras/es para introduzirem as temáticas de gênero e raça nas escolas requer experiências aprofundadas e, estas, principalmente, devem ser tomadas como eixos de análise do conteúdo de diversas disciplinas.

Marilene é católica, tem 41 anos, se auto identifica como ópretaõe heterossexual e é militante do movimento negro. Trabalha numa escola municipal no município de Castanhal, nos turnos da manhã e da tarde, como professora auxiliar de Educação Especial. Atende alunas/os com deficiência de várias faixas etárias e séries.

Ela é Pedagoga, formada pela UFPA. Fez duas Especializações: uma em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia pela UFPA e outra em Educação Especial Inclusiva em instituição particular. Está cursando uma terceira Especialização em Atendimento Educacional Especializado, também em instituição particular.

Observando a trajetória de formação continuada de Marilene, posso dizer que as necessidades geradas pela natureza de seu trabalho pedagógico com pessoas com deficiência, certamente influenciou na sua busca por qualificar-se continuamente tendo essa área como foco.

Ela participou da primeira edição do curso GDE e, antes, dessa experiência, não havia participado de nenhum curso que tivesse abordado as temáticas de gênero e raça.

Na sua Graduação também não teve contato com as temáticas, apenas no curso de Especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia é que pode aprofundar-se na discussão racial, sem contudo estar relacionada com gênero e sexualidade.

A experiência de Marilene, assim como a de Tereza e Dandara, estas que tiveram experiências de formação, em nível de Especialização, que focalizaram a temática racial sem interseccioná-la aos marcadores de gênero e sexualidade ou a outros, indica a fragmentação, a qual já me reportei, existente na abordagem acadêmica das temáticas. Elemento que dificulta a compreensão interseccional dos diversos marcadores e ainda impossibilita a efetivação transversalizada desses, como eixo de análise do conhecimento curricular.

A aprendizagem fragmentada desses marcadores, essencializa lugares sociais destinados aos sujeitos não permite que se compreenda as dinâmicas de opressões que interseccionam diversos marcadores sociais da diferença e que, no caso de Tereza, Dandara e Marilene, mulheres negras militantes do movimento negro, experimentam ãa peleò, no seu cotidiano pessoal e profissional.

Vanessa e Marilene trabalham na mesma escola e, como já informei, o contato com essa última foi, em parte, viabilizado pela primeira. Vanessa, de todas as entrevistadas, foi a única que ficou em dúvida quanto a sua cor, primeiro respondeu branca, depois disse que era parda e, por fim, decidiu se autodeclarar como parda. Tem 36 anos, não tem religião e se diz lésbica.

Ela trabalha como professora de Educação Física em escolas nos municípios de Castanhal, com Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano) e de Capanema, com Ensino Fundamental e Médio. Em Castanhal trabalha nos turnos da manhã e da tarde. Em Capanema nos três turnos: manhã, tarde e noite.

Formou-se em licenciatura plena em Educação Física pela UFPA e fez Especialização em Docência do Ensino Superior na Faculdade de Castanhal (FCAT), instituição de ensino privada.

Antes do GDE, não havia participado de nenhum curso que tratasse das temáticas de gênero e raça, e depois, também não. Mas em sua Graduação, em Educação Física, teve contato com as temáticas de gênero e raça em duas disciplinas do currículo; e, no curso de Especialização, teve contato com os temas em uma disciplina.

Na Graduação, ela se refere a duas disciplinas especificamente ã que propiciaram o debate sobre gênero sexualidade e raça ã Antropologia e Folclore. No

curso de Especialização, não revela em que disciplina estudou os temas. Também não especifica como se efetivou o debate e, desse modo, não posso julgar o nível de aprofundamento com o qual o tema foi tratado.

De qualquer forma, igualmente a Glória, Vanessa também teve acesso ao conteúdo sobre gênero e raça, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. E ainda foi possível aprofundarem, buscando, na formação continuada, curso e leituras que as ajudassem ampliar sua compreensão e qualificassem sua prática pedagógica.

O relato de Vanessa deixa evidente que sua história de vida como mulher lésbica, marcada por exclusões e discriminações, principalmente no seio da família, foram decisivas na sua escolha por tratar da temática de gênero e sexualidade como eixo de seu trabalho pedagógico e, segundo a própria professora quando se refere a relação das temáticas tratadas no GDE (diversidade de gênero, sexual e etnicorracial) com sua vida pessoal e o desenvolvimento de seu trabalho: ñeu acho que talvez essa minha persistência (com o tema), 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 acessível as coisasò (Entrevista realizada em 26.06.15).

Nesse sentido a formação continuada é uma alternativa possível e necessária para o aprofundamento de temáticas que não foram vivenciadas ou foram pouco aprofundadas anteriormente em virtude das lacunas existentes no currículo da graduação, bem como para atender às necessidades que se impõe ao trabalho pedagógico nas escolas. No próximo capítulo focalizarei a experiência do GDE- Pará como formação que trata as temáticas das diversidades de Gênero, sexuais e etnicorraciais.

CAPÍTULO 2: GÊNERO E RAÇA COMO SUPORTE AO DEBATE EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA REDE PÚBLICA

Nas últimas décadas, a sociedade civil, organizada nos diversos movimentos sociais – negro, de mulheres e feminista, LGBTT²⁶ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), popular – reivindica um comprometimento da educação escolar com as diversidades. Por esse motivo, com muita frequência ouve-se falar sobre a necessidade de incluir o debate sobre as diversidades nas escolas como tema recorrente. Essa necessidade surge justamente como fruto das demandas de movimentos negro, de mulheres, feministas e LGBT o que coloca em pauta a educação escolar como instrumento de transformação social.

Nesse aspecto, além do próprio movimento social organizado, que ainda sob o ativismo político formula cartilhas, vídeos e materiais com a finalidade de auxiliar nas atividades político-pedagógicas tem sido formuladas políticas públicas a partir das demandas desses movimentos que têm se convertido em medidas – leis, decretos, formações continuadas e materiais didáticos.

Há também estudos (LOURO, 1997, 1999, 2008; CAVALLEIRO, 2003; GOMES, 1995, 1996, 2003; SILVA, 2001; IMPERATORI et al, 2008; CARVALHO, 2004) que contribuem, não somente na denúncia das desigualdades sob vários vieses na prática educativa, mas também na criação de alternativas de práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a formação de professoras/es constitui-se num dos focos de reflexão dessas/es diversos sujeitos sociais – movimentos sociais e estudiosas/os no campo do gênero/sexualidade/raça. Isso ocorre, justamente, em virtude de que as/os professoras/es são uma/um das/os principais protagonistas da ação pedagógica no interior das escolas (NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996). Elas/es podem obstaculizar ou viabilizar uma prática pedagógica em que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

Considero que o debate sobre as diversidades de gênero, sexual e racial nas escolas se constitui no caminho para a real democratização da educação, na medida em que proporciona não somente a abertura desta aos diversos segmentos sociais, mas principalmente possibilita construir o respeito e o reconhecimento desses segmentos

²⁶ A sigla LGBTT refere-se à representação dos diversos sujeitos organizados no movimento social que luta pelos direitos sexuais de lésbicas, gays, transexuais e transgêneros.

como produtores e promotores de saberes os quais são importantes de serem socializados.

Mas algumas/uns professoras/es que participaram da pesquisa apontam os limites²⁷ para o avanço na construção de práticas individuais e coletivas que permitam que o debate sobre gênero e raça se efetive e promova a mudança necessária na estrutura rígida e conservadora, ainda, existente nas escolas.

Entre os vários limites apresentados pelas/os professoras/es está a completa ausência ou a superficialidade com a qual tem sido abordada as questões de gênero e raça no currículo que formou as/os professoras/es que foram as/os interlocutoras/es desta pesquisa.

Nesse contexto, o curso GDE se constituiu para algumas/uns docentes como a primeira experiência de formação com as temáticas de gênero e raça, além de ter, nessa pesquisa, a importância de ter sido canal privilegiado de diálogo com as/os professoras/es interlocutoras/es.

Neste capítulo, a reflexão a que me proponho, tem como base a construção dos conceitos de gênero e raça, situando-os como categorias socialmente construídas para demarcar diferenças e sua utilização na produção e reprodução de desigualdades sociais, buscando também compreendê-las como transitórios e múltiplos.

Apresento também a experiência de formação do GDE edição Pará, que aborda as temáticas de gênero e raça com o objetivo de capacitar as/os docentes para introduzi-las nas práticas pedagógicas da Educação Básica, considerando a perspectiva das/os professoras/es que dela participaram e que compõem o quadro de sujeitos desta pesquisa.

2.1 CONCEITOS DE GÊNERO

Gênero é uma categoria política e socialmente construída que surgiu em meados dos anos 70 entre as feministas norte-americanas para diferenciá-lo do sexo, biológico. Disseminou-se, então, entre as/os cientistas a partir dos anos 80, com a principal tarefa de separar o sexo, considerado como natureza biológica e essencializante, do gênero, visto como: histórico, social e político (NICHOLSON, 2000; HARAWAY, 2004; MATTOS, 2008).

27 Tratarei dos limites apresentados pelas/os professoras/es no próximo capítulo.

Apesar dos problemas que o conceito de gênero possa apresentar, como exemplo, a concepção binária que marca sua origem e ainda se apresenta em algumas abordagens, para Mattos (2008), o referido conceito permitiu o questionamento das categorias mulher/feminino e homem/masculino. Além disso, explicitou e questionou a subordinação feminina, permitindo também questionar outras desigualdades de natureza política, econômica, social, cultural, biológica, histórica, demográfica, entre outras (MATTOS, 2008).

Para Mattos (2008), o campo de gênero e feminista pode fornecer elementos que facilitem a compreensão de uma lógica que se expressa como complexa e paradoxal. Tal possibilidade deriva do fato desses elementos estarem fundamentados numa epistemologia multicultural emancipatória que opera através de sujeitos e agenciamentos transitórios e múltiplos.

Ao criticar o problema da retórica da objetividade da ciência, Donna Haraway (1995) apresenta o feminismo dentro de uma perspectiva científica corporificada. Essa perspectiva assenta sua objetividade nos saberes localizados, constituindo-se numa alternativa às concepções universalizantes e absolutizantes de ciência.

Para Haraway (1995, p. 31-32), o feminismo articula-se com:

[...] a ciência e a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido. O feminismo tem a ver com as ciências dos sujeitos múltiplos com (pelo menos) visão dupla. O feminismo tem a ver com uma visão crítica, consequente com um posicionamento crítico num espaço social não homogêneo e marcado pelo gênero. A tradução é sempre interpretativa, crítica e parcial.

Joan Scott (1995), ao apresentar gênero como categoria útil para análise histórica, discutiu as possibilidades e fragilidades da utilização do conceito de gênero pelas feministas norte-americanas e anglo-saxônicas. Em seu estudo, essa autora aponta o caráter essencialista e binário que o termo assume em (algumas) análises.

A autora salienta as preocupações teóricas com o gênero como categoria de análise que só aparecem no final do século XX e se constituem numa tentativa das feministas contemporâneas de explicarem as desigualdades entre mulheres e homens. De acordo com a referida estudiosa: ã[...] O gênero é, portanto um meio de decodificar e de compreender as relações complexas de interação humana [...]ò (SCOTT, 1995, p. 20).

Desse modo, Scott (1995, p. 21) apresenta gênero como um conceito fundante das relações de poder dentro de uma sociedade. Em suas palavras, declara:

[...] Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.

Gênero envolve quatro elementos que se relacionam entre si: a) um arcabouço simbólico culturalmente disponível, que evoca múltiplas representações; b) os conceitos normativos que permitem evidenciar o sentido dos símbolos, contendo e limitando suas possibilidades metafóricas; c) o caráter político e constituinte das instituições e organizações sociais; e d) como identidade subjetiva (SCOTT, 1995).

Portanto, gênero é condição estruturante das relações sociais, pois significa, normatiza, institucionaliza e constrói a subjetividade dos sujeitos. As diferenciações de gênero, ao mesmo tempo em que são construídas socialmente, também constroem e estruturam as relações e experiências dos sujeitos sociais, desenhando lugares para mulheres e homens.

Essa concepção de gênero, como estruturante das relações sociais, é encontrada também em Gayle Rubin (1993). Essa autora afirma que toda sociedade cria e mantém uma série de arranjos através dos quais se convencenam os comportamentos, os desejos e as escolhas humanas relacionadas ao sexo. Rubin (1993) nomeia esses arranjos de sistema sexo/gênero e atribui-lhe a função de modelar a matéria prima do sexo biológico e da procriação.

Toda sociedade produz seu sistema sexo/gênero e institui os meios para divulgá-los e incorporá-los àquelas/es que dela fazem parte (RUBIN, 1993). A educação, a meu ver, se inscreve como um desses meios de divulgação e incorporação dos valores do sistema sexo/gênero. Portanto, onde estiver acontecendo o processo educacional, os valores do sistema sexo/gênero estarão sendo veiculados.

Para Rubin (1993, p. 28), caso se considere a perspectiva da natureza: ã[...] homens e mulheres são mais próximos uns dos outros que qualquer outra coisa. Por isso, se justifica a necessidade de um sistema de sexo/gênero que possa orientar as condutas e desejos, no que se refere à diferenciação entre os gêneros.

Assim, criam-se estratégias eficientes para garantir a diferenciação e a naturalização dessas diferenças, pois, em nossa sociedade, a educação é uma dessas estratégias e está toda estruturada para promover essa diferenciação. Quando as crianças entram na escola se deparam com uma série de ãespaços adequados a seu gênero por onde, aos poucos, aprendem a circular (SALES, 2002).

Nesse sentido, ao se convencionar a divisão sexual, pessoas do sexo masculino e do feminino são transformadas, respectivamente, em homens e mulheres, sendo, portanto cada um/uma a metade incompleta que só pode se completar unindo-se uma a outra. Institui-se, assim, a heterossexualidade como norma (RUBIN, 1993). Criam-se, então, socialmente, as convenções de gênero e sexo, colocando-os em relação mútua.

O mesmo sistema sexo/gênero que institui a heterossexualidade como norma, também delimita as práticas de heterossexualidade, consideradas normais e adequadas dentro do sistema (RUBIN, 1993). Isso significa dizer que, mesmo considerando que a heterossexualidade é a norma, não são todos os arranjos heterossexuais que serão tomados como normais.

Para Rubin (2011) há um sistema de hierarquização que organiza as práticas sexuais e no topo da pirâmide erótica estão as práticas de reprodução sexual, seguidas pelas práticas sexuais monogâmicas de solteiros heterossexuais e posteriormente pelas demais práticas heterossexuais.

Nessa espécie de pirâmide erótica, as práticas sexuais solitárias são ambíguas em virtude dos resquícios do estigma da masturbação do século XIX e se encontram nos extratos mais baixos as/os transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, prostitutas e atrizes pornô e abaixo de todas/os, na base desta pirâmide, encontram-se aqueles que transgridem as fronteiras eróticas geracionais heteronormativas, vistas como normais (RUBIN, 2011).

A hierarquização sexual ajuda a normatizar desejos e comportamentos sexuais, além de contribuir para estabelecer os parâmetros de normalidade, legalidade, respeitabilidade, dignidade para aquelas/es que devem ser institucionalizados (RUBIN, 2011). É parte fundamental do aparato que legitima ou criminaliza certas práticas sexuais em detrimento de outras, mais que isso, torna uma norma socialmente estabelecida como natural, nesse caso, a norma da heterossexualidade.

Na medida em que se delimitam essas práticas heterossexuais, delimita-se não somente como se fará sexo, mas também quem está apto/a²⁸ a fazê-lo e com quem (de que raça, idade, classe, entre outros). Posso dizer, então, que o sistema sexo/gênero é abrangente e regula não apenas as práticas sexuais e os lugares sociais de mulheres e

28 Considero aqui as pessoas com alguma deficiência, bem como os/as idosos/as aos/as quais, muitas vezes, se lhes imputa a ideia de que não possam ter vida sexual ativa, ou que não possam vivenciar experiência sexual em virtude de sua condição de idade.

homens, regula também os arranjos e os termos em que essas práticas e lugares se inscrevem e se naturalizam.

Para Daniel Welzer-Lang (2001), a naturalização da heterossexualidade se inscreve no contexto do surgimento de uma ciência sexual *que desloca a identificação dos indivíduos de sua fisiologia* *marcada pelas diferenças biológicas, para a dimensão psicológica do desejo sexual, mas se mantém relacionada nessas duas dimensões.* Nas palavras de Welzer-Lang (2001, p.11):

[...] O surgimento do *sciencia sexualis*, (e) a definição dos indivíduos não mais através de um dado fisiológico (o aparelho genital), mas através de uma categoria psicológica que é o desejo sexual, contribuiu para impor nos homens um quadro heterossexual apresentado, ele também como uma forma natural de sexualidade.

Assim, estabelece-se a heterossexualidade como natural e se essencializam os comportamentos de mulheres e homens. Tal concepção normatiza nossas relações familiares e nossa educação. Esses constructos sócio-culturais normatizam e regulam todas as nossas relações afetivas, profissionais, interpessoais, levando-nos a comportamentos considerados legítimos.

Judith Butler (2003) reflete sobre algumas das categorias criadas pelas/os estudiosas/os feministas e de gênero para a análise das relações sociais. Segundo essa autora, algumas dessas categorias acarretam problemas que reforçam a estrutura que a crítica feminista tenta desconstruir.

Ao denominar a categoria *mulheres* como o *sujeito do feminismo*, Butler (2003) destaca que a criação desse sujeito tem como finalidade a representação política, ou seja, *mulheres* foi um termo criado para dar visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos. Entretanto, a constituição de um sujeito ocorre a partir de um processo de exclusão, na medida em que, ao se definir o que caracteriza o sujeito, agregam-se alguns elementos e se excluem outros.

Portanto, a definição da categoria *mulheres* como *sujeito do feminismo* *denota a constituição de uma identidade comum, que agregaria todas as mulheres dentro de um contexto de representação.* Segundo Butler (2003, p. 18), isso é problemático, uma vez que *[...] o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes.*

Considerar que há unidade e coerência na categoria mulheres é negar a multiplicidade das intersecções culturais, sociais e políticas em que se constituem as experiências concretas das mulheres. Assim como é um equívoco supor que

complementar essa categoria com vários componentes – raça, classe, sexualidade – resolva o problema de sua incompletude, visto que é na sua incompletude essencial que reside a sua possibilidade como espaço disponível para significados contestados (BUTLER, 2003).

Além da categoria mulheres, algumas concepções feministas de gênero e sexo também são alvo das críticas e reflexões de Butler (2003), especificamente aquelas que consideram que o gênero se constrói a partir de uma base natural, tendo o sexo como matéria prima. Essa autora afirma que o conceito de ãsexo-como-matéria, como uma formação discursiva, funda as concepções naturalizadas de distinção natureza/cultura, bem como as estratégias de dominação nas quais essas concepções estão assentadas.

Butler (2003, p. 25) contesta que exista um sexo imutável ou natural em que se assenta o gênero, como construção social. Nas palavras da autora,

[...] Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.

Nessa perspectiva, para Butler (2003), pensar sexo e gênero como descontínuos faz parte de uma estrutura discursiva que se localiza dentro de uma lógica de racionalidade universal. Tal lógica, conforme a estudiosa, preconiza relações de oposição binárias nas quais a cultura e a natureza se relacionam de forma hierárquica.

A concepção binária dos gêneros encerra, implicitamente, a crença de que o gênero reflete o sexo e é por ele restrito, delimitando invariavelmente o macho-masculino ao homem e a fêmea-feminino a mulher. Assim são definidas, por antecipação, as possibilidades das configurações de gênero na cultura (BUTLER, 2003).

Para Butler (2003), não é possível dissociar a produção dos gêneros daquela que produz os sexos enquanto forma natural de representação. Daí decorre que a própria concepção do sexo como preexistente ao gênero seja uma produção discursiva/cultural. Butler (2003) defende que não há distinção entre sexo e gênero, pois ambos são construções culturais que marcam a forma como os sujeitos são referidos socialmente.

Desse modo, Butler (2003) cria a categoria gêneros inteligíveis para designar aquelas/es que mantêm relação de coerência e continuidade entre sexo-gênero-prática sexual-desejo. Essa coerência mantém-se através das estratégias que procuram

constantemente estabelecer as ligações entre o sexo biológico e o gênero, culturalmente constituído, e a expressão de ambos na manifestação do desejo sexual.

Cria-se, então, discursivamente, a heterossexualidade como norma e os aparatos para garantir sua produção e reprodução. Para Butler (2003, p. 195):

[...] os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora.

Para garantir essa ordem compulsória do sexo/gênero/prática sexual/desejo, desenvolvem-se mecanismos de regulação sofisticados e repetitivos. Segundo Louro (1999), esses mecanismos são realizados por meio de formas múltiplas, tais como: rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, entre outros.

Esse investimento nos sistemas de regulação se justifica na medida em que a transgressão das normas e condutas sexuais e de gênero consideradas legítimas, provoca uma desestabilização social. Isso ocorre em virtude de tais normas e condutas serem dimensões tidas como ã[...] essenciais, seguras e universais ã que não podem ser/não devem ser afetadas ou alteradas (LOURO, 2008, p. 23).

Isso denota que as condutas sexuais e de gênero dissidentes têm um valor político de transformação social. Esse valor político deve-se, justamente, ao fato de que esses comportamentos dissidentes revelarem o caráter social e cultural da produção de elementos considerados naturais e essenciais aos indivíduos, mas também por desestabilizarem a lógica universalizante, presente na nossa sociedade, revelando, assim, que outras lógicas existem e são possíveis.

Heilborn (2006) também enfatiza as práticas sexuais como fruto da aprendizagem. Reitera que uma análise sociológica da sexualidade pode revelar mecanismos inconscientes de origem social, ou seja, mecanismos de interiorização de regras coletivas e que, por isso, conformam a subjetividade do sujeito.

Assim como gênero e sexo são constructos sociais que influenciam na construção da diferença e da desigualdade dentro de determinado contexto cultural, o conceito de raça igualmente se inscreve como marcador importante para delinear o lugar de atrizes/atores sociais e as relações que estas/es estabelecem entre si e com as/os outras/os em sociedade.

2.2 A IDEIA DE RAÇA

Para Banton (1977), a ideia de raça começa a se delinear a partir do evidenciamento das diferenças propiciadas pelo contato dos europeus com povos ultramarinos e serviu como medida para interpretar essas novas relações.

Segundo Banton (1977, p. 24),

[...] A raça, como a classe e a nação, foi um conceito desenvolvido primeiramente na Europa para ajudar a interpretação de novas relações sociais. Todas três devem ser olhadas como modos de categorização que foram sendo cada vez mais utilizados à medida que um maior número de europeus se percebeu da existência de um crescente número de pessoas ultra-marinas que pareciam ser diferentes deles.

Assim, com a expansão colonial europeia a partir do século XV, essas noções de raça, classe e nação foram impostas às colônias como universais. Tal processo de colonização propiciou, pois, o seu aprimoramento, influenciando na forma como os europeus viam a si mesmos e os outros (BANTON, 1977). Esse contexto contribuiu para o desenvolvimento de um terreno fértil para a formulação das teorias racialistas dos séculos XV e XVI.

Comas (1970) argumenta que a ideia de raça sempre esteve implicada com a noção de superioridade e inferioridade, e estas eram, por sua vez, concebidas como características inatas dos grupos. Porém, esse autor chama a atenção para o fato de que [...] não havia verdadeiro preconceito racial antes do século XV, uma vez que, antes desta data, a divisão da humanidade prendia-se não tanto ao antagonismo de raças, mas, sobretudo à animosidade entre cristãos e infiéis [...] (COMAS, 1970, p. 14).

A ideia e, posteriormente, o conceito de raça, portanto, se constrói e se desenvolve a partir da necessidade de se reafirmar a validade/hegemonia de um determinado grupo em detrimento do outro.

Todorov (1993) resume algumas proposições presentes, em maior ou menor grau, nas teorias racialistas. Uma dessas proposições é a concepção inabalável na existência de raças, mesmo que a biologia contemporânea argumente que as diferenças físicas entre os seres humanos não culminam no nascimento de grupamentos claramente delimitados e que há maior distância biológica entre indivíduos do que entre grupos (TODOROV, 1993).

A continuidade entre o físico e o moral é outra proposição, presente nas teorias racialistas. Segundo Todorov (1993, p. 109) “[...] diferenças físicas determinam as diferenças culturais”. Essa proposição implica na crença fatalista de que não adiantaria os esforços educativos, visto que a incapacidade ou a capacidade de um indivíduo estaria determinada biologicamente. Esse mesmo princípio determinista age também no comportamento do indivíduo, ou seja, acredita-se que o comportamento dos indivíduos deve-se ao grupo racial e étnico ao qual pertencem (TODOROV, 1993).

Ainda vale dizer de outro pressuposto, presente nas teorias racialistas que, segundo o autor, apesar de abandonadas por cientificistas, ainda se fazem presentes, reeditadas na hierarquia universal dos valores.

A conjunção, desses pressupostos raciais aqui apresentados, forma o arcabouço, denominado por Todorov (1993) de racialismo clássico. Há, porém, teorias raciais que não se utilizam de todos esses pressupostos ou acrescentam a eles outros elementos, como a mistura racial ou a guerra entre as raças.

Para Rodrigues (1957), além de não poderem ser responsabilizados na forma da lei, negros e indígenas seriam incapazes de produzir civilização e cultura, e os negros seriam naturalmente subjugáveis. Esse autor muito contribuiu para a compreensão do negro como naturalmente incapaz e inferior.

Ramos (1943) critica a “mistura” entre tipos raciais diferentes, pois a “mistura” entre grupos étnicos diferentes pode acarretar perda cultural para ambos os envolvidos. Em seu livro *As Culturas Negras*, esse antropólogo realiza um estudo comparativo da cultura negra africana que denomina de suas “sobrevivências” no Brasil. Apesar de não se aprofundar, nessa obra, sobre o que chama de “aculturação” do negro no Brasil, Ramos (1943) deixa antever, logo no primeiro capítulo, que o processo de escravização pelo qual passaram as populações negras vindas da África foi responsável pela mutilação da personalidade desses indivíduos.

Já Freyre (2006, p. 70) propõe uma verdadeira ode à miscigenação, sem reconhecer como estupro colonial:

[...] Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora.

Freyre (2006) ignora a partir de seu olhar da Casa-Grande, onde foi criado e via o mundo de que as mulheres de cor não se encontravam em condições de escolha, no que tange a experimentarem uma mistura gostosa com o português colonizador. Na verdade, elas se encontravam sob a condição de escravização severa e, portanto, não sem resistência, eram submetidas a esse verdadeiro estupro colonial, visto que já se tinha aqui a exploração e a violência sexual (GIACOMINI apud GOMES, 1995).

A ideia de que o processo de colonização do Brasil ocorreu dentro de certa harmonia entre as raças, uma verdadeira democracia racial, serviu e ainda serve para mascarar a grave desigualdade racial existente no país. Em conjunção com a ideia da meritocracia na educação, produz mecanismos devastadores nas relações entre os diferentes sujeitos na escola, resultando na exclusão de negros e de negras e do seu chamado fracasso escolar no sistema educacional.

As teorias racialistas do século XIX, abandonadas como teses, de caráter cientificista, se fazem notar sob a forma de vestígios fortemente enraizados na interpretação de uma identidade cultural brasileira por se naturalizar a desigualdade, reforçando os estereótipos.

Pois, como escreve Ribeiro (2012, p. 8-9),

[...] existem estereótipos que são definições previamente racializadas mas não determinadas deste modo pelo agente que atualizam e realizam cotidianamente um processo de institucionalização do racismo. Determinados espaços, lugares, condutas, comportamentos, desempenhos sociais, etc. são definidos com base na raça/cor de quem os realiza. Esperamos que, consoante a raça/cor do sujeito, determinadas ações sejam executadas de um modo esperável e em conformidade com esta informação: quando isso não acontece, nos assustamos.

Em relação ao Brasil, para esse autor, até início do século XX, raça foi um conceito importante para dar sentido à vida social na medida em quem localizava as pessoas em posições sociais, portanto, raça e classe se articulavam em seu sentido nativo (GUIMARÃES, 2003).

Ainda, tomando o caso do Brasil escravocrata como perspectiva, Guimarães (2003) afirma que em virtude de no Brasil a escravização ser mais alimentada pelo tráfico do que pela reprodução de escravizados, havia um número muito grande de alforriados, os quais formaram uma classe de homens livres pretos, pardos e mulatos que, pelo seu avanço social nesse contexto, demandavam a criação de uma nova categoria de classificação, a cor e, não tanto a raça.

A categoria cor será também amplamente utilizada na constituição do ideal de nação brasileira da década de 1930, vai alimentar a ode à miscigenação de Freyre e o símbolo da constituição das três raças fundadoras da identidade nacional, coexistindo numa democracia racial (GUIMARÃES, 2003).

Mas a classificação considerando a cor dos sujeitos só é possível dentro de um sistema social ideologicamente racista (GUIMARÃES, 1995).

A década de 1950 é marcada por estudos que revelam uma dimensão diferente daquela presente no ideário social prevalente entre os intelectuais da democracia racial, a existência do preconceito racial, que já havia sido denunciado pelo movimento negro há duas décadas. Para Guimarães (2003, p. 101):

[...] Pensava-se comumente que ãa cor era apenas um acidente, éramos todos brasileiros. Esse pensamento era atribuído ao povo, ou seja, não apenas os ideólogos, mas as pessoas comuns, do povo, brancos e negros, pensariam assim. Os estudos de Bastide e Florestan (1955) e Costa Pinto (1953) rompem radicalmente com essa forma de pensar. A grande discussão que eles estabelecem é uma discussão já colocada pelo movimento negro nos anos 1930: a existência do preconceito racial no Brasil, apesar do ideal de democracia racial.

Na década de 1970 ã[...] surgirá um ator político, o Movimento Negro Unificado, a golpear esse discurso nacional de maneira mais contundente (GUIMARÃES, 2003, p. 102), recuperando as ideias de raça, reivindicando noções de identidade negra, ancestralidade, origem africana, entre outros elementos que vão aglutinar e organizar os negros e negras no movimento de auto afirmação positiva de sua identidade racial.

Paralelamente, a Sociologia empreende estudos que colocam em foco que as desigualdades sociais no Brasil, a partir dos dados do IBGE, apontam uma correlação com as desigualdades raciais. A partir da análise dos dados agregados produzidos pelo IBGE, Carlos Hasenbalg, em 1979, e Nelson do Vale, em 1980, demonstram que as desigualdades entre brancos e negros não pode ser explicada somente pelo passado de escravização, tampouco pelo pertencimento de classe, mas que resultam das diferenças de oportunidades dadas aos sujeitos das diferentes raças (GUIMARÃES, 2003).

A metodologia, utilizada nesta análise sociológica, permitiu agregar dados de pretos e pardos, considerando suas condições similares de vida, na mesma categoria ãnegro, artifício que o movimento negro já utilizava politicamente, deu credibilidade ao termo negro nas Ciências Sociais, bem como tornou possível a consideração do

discurso de desigualdade racial respaldado politicamente pelo movimento negro (GUIMARÃES, 2003).

Para o contexto deste trabalho, a categoria raça, articulada ou não ao gênero e a sexualidade, permite compreender como se expressa nas experiências pedagógicas das/os professoras/es, os limites e as possibilidades em assegurá-la como elemento constituinte das relações sociais nas escolas, onde essas/es docentes desenvolvem seu trabalho.

Me permite também identificar, em certa medida, a exemplos de outros trabalhos de pesquisa aqui citados (GOMES, 2002, 2003; CAVALLEIRO, 2003; RIBEIRO, 2009), algumas expressões do racismo nas experiências pedagógicas dessas/es professoras/es.

O trabalho de pesquisa como o de Gomes (2002, 2003) sobre a dupla: corpo negro e cabelo crespo, que ilustra como as características corporais de crianças e jovens negras/os são tomadas como elementos de discriminação e preconceito no ambiente escolar. A pesquisadora entrevistou jovens e adultas/os negras/os frequentadoras/es de salões de beleza étnicos em Minas Gerais, no período de agosto de 1999 a janeiro de 2002. Nas entrevistas feitas sobre a estética afro, havia sempre a alusão ao espaço escolar como palco de experiências, no qual os cabelos crespos eram negados, depreciados, sendo comum a utilização de denominações do tipo ãcabelo ruimò, ãcabelinho fritoò, entre outros nomes pejorativos.

E a pesquisa realizada por Ribeiro (2009), entre adolescentes e jovens alunos de uma escola pública da periferia de Belém, durante o período letivo de 2006 e 2007, mostra como o acionamento da categoria identitária morena/o é utilizada/o de forma a amenizar a condição de ser negra/o. Para o autor, o termo a/o morena/o é utilizado para diferenciar aquela/e que é considerada/o branca/o, mas também e, principalmente, para distanciar daquela/e que é considerada/o negra/o ou preta/o, este último tomado como termo muito ãforteò (RIBEIRO, 2009, p. 129) de classificação.

2.3 CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA EM BELÉM-PARÁ

O curso GDE se inscreve dentro do contexto das Políticas Públicas Nacionais direcionadas à formação docente e que articula diferentes políticas públicas²⁹, que compõe a Rede de Educação para a Diversidade (REDE), instituída pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD hoje SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

De acordo com o referido documento do MEC:

[...] A implementação da Rede articula os sistemas de ensino para a inclusão dos temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas estaduais e municipais de educação básica no Brasil, promovendo, ainda, em parceria com as IFES, a produção de conteúdos e o desenvolvimento de metodologias educacionais que integram as temáticas da diversidade. (MEC, 2008, p.6).

Assim, a possibilidade de oferta do GDE no Estado do Pará constitui-se a partir dessas ações de consolidação das políticas públicas nacionais para educação, as quais têm incluído o debate sobre gênero, sexualidade e raça como pauta de formação continuada de professoras/es, inclusive, com a criação, em 2005, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD atual SECADI) do Ministério da Educação.

O projeto nacional para o curso GDE teve como objetivo principal o de subsidiar professoras/es para efetivarem um trabalho pedagógico que pudesse introduzir, no espaço da escola, o debate acerca da diversidade cultural, de gênero, sexual e etnicorracial, considerando como um dos mais relevantes elementos constituintes da educação de qualidade, a qualificação da/o professora/or para que esta/e possa reconhecer, compreender e posicionar-se frente às questões das diversidades.

A importância de uma formação como o GDE, que articula os conhecimentos sobre as diversidades de gênero, sexual e etnicorracial, além de proporcionar o acesso aos referidos conteúdos num contexto de trajetórias de formação sem nenhum ou pouco contato com as temáticas, instrumentaliza a/o docente a não enxergar a escola como um espaço diverso.

²⁹ O GDE articula as seguintes políticas públicas: Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.294, de 20 de dezembro de 1996), em específico seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica (Lei 11.645, de 10 de março de 2008); Plano Nacional de Política para as Mulheres e o Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004 (MEC, 2008).

Essa possibilidade, de enxergar a escola como espaço de diversidades, contribui para romper com a lógica de homogeneizar práticas pedagógicas (o uso do uniforme escolar, os parâmetros de avaliação da aprendizagem, as metodologias empregadas para ensinar os conteúdos, as rotinas diárias, entre outros rituais presentes nos cotidianos escolares).

Quando Muniz (2014) analisa criticamente sua trajetória de alfabetização escolar, ela revela detalhes de como a escola, por meio de diversos rituais diários, modela o comportamento de meninas e meninos, afirmando o que considera positivo e negando o que entende como maus comportamentos, fabricando subjetividades.

Segundo as suas próprias palavras (2014, p.260):

[...] Submetida a esse processo de disciplinarização escolar, fui sendo fabricada como menina educada e aluna aplicada aos estudos. Apesar e por conta desse processo, também me produzi como pessoa crítica, questionadora e independente e até mesmo impertinente. Afinal, somos sujeitadas às prescrições sociais e escolares, mas nunca de modo pleno: resistimos, negociamos, agenciamos outros termos, condições, posições e alianças; fazemos escolhas e recusas na constituição de nossas histórias e na configuração de nossas subjetividades.

Essas experiências escolares, de acordo com Muniz (2014), nunca conseguem forjar plenamente a conformação ao modelo estabelecido, na medida em que os sujeitos que estão envolvidos no trabalho pedagógico resistem, fazendo alianças, negociando, recusando o estabelecido.

Ao considerar as minhas experiências docentes, penso que é a presença das diferenças nos espaços da escola que torna possível a contradição e a resistência ao socialmente estabelecido como normal. Quando há trabalhos pedagógicos que se propõem a evidenciar as diferenças presentes no cotidiano das escolas e da vida social, há, acredito, maiores possibilidades de que professoras/es e alunas/os se reinventem ao apreenderem condutas e práticas mais respeitosas com as diferentes presenças, dentro e fora, da escola.

A pesquisa de Silva (2014), que considera além dos livros didáticos de história que analisou e a sua própria experiência como docente, indica os efeitos que um trabalho pedagógico que visibiliza as mulheres, cuja participação na sociedade pode causar na vida das meninas e mulheres que estão em processo de aprendizagem na escola. De acordo com Silva (2014, p. 266-267):

[...] Em nossos quase vinte anos lecionando História, presenciamos várias vezes a alegria de meninas por simplesmente saberem que, sim,

as mulheres estavam participando das revoluções, escrevendo, inventando coisas, governando países; que ainda que uma sociedade fosse patriarcal, nem sempre as mulheres estavam reclusas em seus lares ou que esses mesmos lares eram, sim, um lugar de exercício de poder. Esta genuína alegria não se restringe às adolescentes e pré-adolescentes, mas é expressa, também, por universitárias que, ao longo de sua formação, viam as mulheres como agentes de menor importância no processo histórico.

Essa autora afirma que quando as mulheres têm as suas participações na história apagadas ou limitadas ao que chama de *lâmina de texto* pelos textos nos livros didáticos, isso provoca nas meninas a compreensão de que as mulheres não têm importância ou que não têm participação relevante na história, de modo englobante a todas, sem as singularizarem.

Esse mesmo entendimento serve de base para analisarmos o apagamento ou a invisibilização das outras mulheres que se localizam à margem do que se convencionou chamar de categoria mulher(es) no feminismo ocidentalizado e branco. Nesse sentido a importância de se considerar os diversos marcadores sociais da diferença no trabalho pedagógico a fim de evidenciar a multiplicidade das experiências identitárias das mulheres, bem como de todos os sujeitos presentes na escola.

Acredito que os efeitos dessa aprendizagem que retira a autonomia e não reconhece o protagonismo das mulheres, têm efeitos nocivos também nos meninos, na medida em que criam distorções acerca de sua compreensão de mundo, influenciando diretamente na forma como se relacionam com outros homens e com as mulheres em sociedade.

Mas não se pode perder de vista que a realização do curso GDE, de forma ampla, se articula ao processo de consolidação da democracia no Brasil, conquistada a partir da luta dos diferentes movimentos sociais que tiveram, na década de 80, o seu período de efervescência política, na medida em que a pauta de luta pela democracia abrange desde a abertura política até lutas específicas de segmentos historicamente excluídos como negras/os, mulheres, homossexuais, entre outras/os.

Para Paula Montagner (2010), o resultado da atuação desses diferentes movimentos – mulheres, negras/os, gays – permitiu o redimensionamento da relação entre o Estado e a Sociedade, propiciando uma maior participação da sociedade na gestão governamental e na formulação de políticas públicas.

A década de 80, portanto, foi um marco de participação e organização social que gerou muitos frutos, não tanto de ordem material imediata, e sim de uma nova

racionalidade social: a de que o povo tem o direito de participar das decisões políticas do país (GOHN, 2001).

Além da abertura política, depois de vinte e um anos de ditadura militar, a organização e pressão populares promoveram no Brasil a formulação de diversos dispositivos legais que possibilitam ampliar direitos e consolidar o lento processo de estabelecimento da democracia.

Um desses primeiros dispositivos – a Constituição Brasileira de 1988 – foi um instrumento consagrador dessas mudanças sociais, ocorridas no Brasil, na década de 80. Segundo Maria da Glória Gohn (2001, p. 99):

[...] Esta não foi uma outorga. Foi fruto de lutas e *lobbies*, de diferentes tendências e setores organizados da sociedade civil e política. A Constituição e seus instrumentos sucedâneos (a nível estadual, municipal, leis complementares etc.) geraram e demarcaram novos espaços e novas formas de agir dos Grupos organizados.

A Constituição de 1988 é, portanto, um marco do processo de organização popular pela democratização do país que, desde o seu preâmbulo, se compromete com a instituição do estado democrático destinado a assegurar a liberdade, a igualdade e a justiça sem preconceitos (MONTAGNER, 2010).

Nesse contexto da luta dos movimentos sociais pela abertura democrática, outras pautas se compuseram (e ainda se compõe), sendo que esses diferentes movimentos apresentaram diferentes demandas para a sociedade, no sentido de ampliar cada vez mais o acesso e os direitos das/os cidadãs/ãos.

Mesmo com essas demandas, apresentadas pelos movimentos sociais terem focos diferenciados e relacionados às suas lutas específicas, havia um ponto comum que se colocava em muitas dessas demandas, a questão da educação. Essa coincidência de pauta entre os movimentos sociais quando consideram a educação como demanda de suas lutas específicas, se estabelece, a meu ver, em virtude de que esta é um instrumento fundamental para a construção do reconhecimento da cidadania e a inclusão social dos sujeitos desses diferentes grupos organizados. Além disso, a educação pode se constituir num poderoso instrumento de conscientização política.

Para Gohn (2001), no Brasil, a relação entre os movimentos sociais e a educação sempre foi muito próxima, inclusive, ela afirma que os movimentos sociais da década de 80 são formas renovadas de movimentos de educação popular. Para essa autora, os programas de educação popular progressistas na década de 70, como o *Movimento de Educação de Base* (ligado à Igreja Católica) e o *Sistema Paulo Freire* tiveram papel

fundamental na organização de populações periféricas para pressionarem os poderes públicos na reivindicação de direitos (GOHN, 2001).

Ao considerar o âmbito da educação e esse novo ideário social, são firmadas novas diretrizes para a Educação Nacional por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996) que estabelece em seu Art. 3º, incisos I e IV, respectivamente, que o ensino formal deve atender aos princípios de ãgualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o ãrespeito à liberdade e apreço à tolerância, que reiteram o compromisso do Estado brasileiro com o novo projeto social democrático (LDB 9.394/1996, p.11-12).

Posteriormente, outros dispositivos legais foram criados para dar conta das várias demandas surgidas na luta do povo por igualdade e justiça social, como forma de assegurar e ampliar direitos civis. Documentos como o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), o *Estatuto do Idoso* (2003), a *Política Nacional de Igualdade Racial* (2003), a inclusão do artigo 26-A Lei 10.639 (2003) e posteriormente a Lei 11.645 (2008) na Lei 9294 (1996), o *Plano Nacional de Políticas para Mulheres* (2004), o *Programa Brasil sem Homofobia*, o *Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBTT* e a *Promoção da Cidadania Homossexual* (todas de 2004).

Esses são instrumentos que também contribuem para consolidar a democracia, ampliam o alcance das políticas públicas e que expressam as ações do Estado no sentido de atender as reivindicações dos diferentes setores sociais e de cumprir com os acordos internacionais, nos quais o Brasil é signatário (*Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* de 1979 e ratificada pelo Brasil no ano de 1984; *Declaração Universal dos Direitos Humanos* *Declaração de Durban*, na África do Sul em 2001).

Ao considerar as diferentes décadas nas quais esses documentos foram promulgados e a julgar pelo número de emendas que se somam ao longo das diferentes décadas, observo que esses diferentes dispositivos legais seguem acompanhando as novas demandas colocadas pelos diversos e diferentes grupos da sociedade civil organizada, refletindo as constantes necessidades de se atualizar no sentido de ampliar, o acesso a direitos.

Posso observar também, nesses diversos dispositivos legais que foram introduzidos socialmente, alguns que direcionam sua aplicação para educação escolar, compreendendo-se o papel de protagonismo que esta pode desempenhar não somente na

ampliação de direitos mais, também na construção de uma consciência voltada a tolerância e ao respeito às diferenças.

Nessa perspectiva se faz imprescindível pensar na formação inicial e continuada de professoras/es, para que essa possa dar conta dessa importante tarefa político-pedagógica colocada na ordem do dia das exigências postas à educação no país, o GDE foi sendo constituído em meio a indagações, reflexões acerca da efetividade de direitos de sujeitos múltiplos e diversamente diferentes herda a construção sempre contínua e dinâmica de uma sociedade e de uma escola que reconheça as diferenças e valorize a luta dos movimentos sociais por democracia e ampliação de direitos.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), o curso GDE significou a possibilidade de algumas/uns professoras/es acessarem, pela primeira vez, os conteúdos sobre gênero, sexualidade e raça, a partir de material pedagógico exclusivamente produzido por pesquisadoras/es que são referência nacional nas áreas em debate.

Os conteúdos a que me refiro estavam distribuídos e três módulos, tratando dos temas listados a seguir:

- Diversidade.
- Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social.
- A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero.
- Gênero no cotidiano escolar.
- Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação.
- Saúde, sexualidade e reprodução.
- Sexualidade no cotidiano escolar.
- Noções de raça, racismo e etnicidade.
- Desigualdade racial.
- Igualdade étnico-racial também se aprende na escola.

O curso GDE tem o mérito, segundo um número significativo das/os professoras/es que participaram da pesquisa, de ter sido a primeira experiência de formação inicial e continuada que articulou os marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade e raça.

Portanto, os relatos que se seguem expressam os variados significados do GDE para algumas/uns dessas/es professoras/es:

[...] Estou muito feliz por esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Minhas necessidades de compreensão a respeito de

gênero e suas vertentes de discussão vêm sendo contempladas neste curso. A profundidade desta conquista está me dando segurança diante das situações cotidianas de trabalho e de vida. (LUANDA, formulário de avaliação do GDE-Pará 1ª edição).

[...] Estou muito feliz com o curso, os textos preencheram minhas expectativas e me ajudaram a conhecer, de fato, as temáticas e a contribuir nesse processo de busca pelo reconhecimento da diversidade de gênero na escola e na minha comunidade. (SEBASTIANA, questionário, GDE-2ª edição, 13/04/13).

As professoras Luanda e Sebastiana reconhecem que o acesso ao conhecimento tratado no curso, a profundidade com a qual foi abordado, bem como as articulações dos diferentes marcadores permitiram que elas tivessem uma maior segurança para reconhecer e tratar das temáticas em seu espaço de trabalho. Essa segurança para tratar das temáticas nas escolas se faz necessária, quando considero as dificuldades que as/os professoras/es relatam enfrentar para efetivar essa discussão em suas experiências pedagógicas.

[...] São temáticas que mexem com a gente né, então a gente teve muitos, muitos momentos quando a gente estava fazendo as leituras, né e elaborando os trabalhos para entregar para o GDE, a gente, eu, particularmente, dizia assim "será que isso aqui que eu estou dizendo, que eu estou escrevendo aqui, é o que realmente eu penso ou eu estou escrevendo por que, eu estou lendo isso aqui, estou vendo uma outra realidade, né? Então, muitas vezes, naquele momento eu escrevi o que, o que eu achava o GDE iria achar aprovado de ser o correto, né? Mas que no meu interior muitas vezes não era o meu comportamento daquilo ali né [...]. (TÂNIA, Entrevista realizada em 17.04.15).

A professora Tânia apresenta um elemento diferente em seu relato, indica como a discussão sobre a diversidade de gênero, sexual e etnicorracial - conhecimentos tratados pelo curso - podem desestabilizar nossas certezas e nos colocar diante de outros paradigmas. Pode também confrontar nossos preconceitos e até nos colocar numa situação de privilegiadas/os sociais, na medida em que nos permite perceber como as intersecções entre os marcadores sociais da diferença deslocam os sujeitos no jogo social das opressões/privilégios.

Esses relatos não deixam dúvida da importância do GDE, nesse contexto de poucas iniciativas de formação continuada, articulando essas temáticas que estão tão prementes no cotidiano das escolas. Expressam que o processo de formação crítica propiciado pelo acesso ao conteúdo do curso provoca a possibilidade de reflexão e

contestação. Permite (re)pensar os preconceitos, os estereótipos e as formas de exclusão tão presentes no cotidiano das nossas práticas pedagógicas.

Apesar do poder transformador que essa reflexão crítica tem para as/os professoras/es e para a prática pedagógica dentro das escolas, nem sempre é possível a essas/es docentes concretizarem o debate sobre gênero e raça na sua prática pedagógica, muitas vezes, a estrutura conservadora rígida interpõe alguns obstáculos para a efetivação do debate sobre gênero, sexualidade e raça.

No Estado do Pará, tanto o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará (IFPA) quanto à Universidade Federal do Pará (UFPA) responderam ao edital lançado pela SECADI e ofereceram à comunidade educacional o curso GDE no ano de 2009. Em 2012, somente a UFPA re-ofertou o curso.

A experiência com o GDE-Pará a que me refiro, é aquela oferecida pela UFPA, considerando as duas edições 2009 e 2012. Em ambas, eu participei da equipe de trabalho como coordenadora de tutoria³⁰ e como tutora³¹ (edição 2009) e como professora pesquisadora³² (edição 2012).

³⁰ De acordo com a Resolução n. 26 do MEC/CAPES/Diretoria e Educação a Distância/UAB são atribuições do supervisor de tutoria: participar das atividades de capacitação e atualização; acompanhar o planejamento e o desenvolvimento processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso; acompanhar as atividades acadêmicas do curso; verificar *in loco* o bom andamento dos cursos; informar para o coordenador do curso qual a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento de bolsas; acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa; acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores; encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

³¹ De acordo com a Resolução n. 26 do MEC/CAPES/Diretoria e Educação a Distância/UAB são atribuições do/a tutor/a: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. Na primeira edição em 2009, em virtude da saída de um dos tutores e pela dificuldade em substituí-lo, acumulei as funções de supervisão de tutoria e de tutoria em seu lugar.

³² De acordo com a Resolução n. 26 do MEC/CAPES/Diretoria e Educação a Distância/UAB são atribuições do elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso a linguagem da modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e

Os objetivos nacionais para os cursos GDE são subsidiar educadoras/es para efetivarem um trabalho pedagógico que pudesse introduzir no espaço da escola o debate acerca da diversidade cultural, de gênero, sexual e etnicorracial, considerando um dos mais relevantes elementos constituintes do trabalho pedagógico, a qualificação da/o professora/or para reconhecer, compreender e posicionar-se frente às questões da diversidade; lidar com novas tecnologias, produzir materiais de apoio pedagógico e compreender-se como atriz/ator no que tange a sua atuação protagonista na construção do currículo escolar (GDE, 2010).

De acordo com esses objetivos referidos, cada universidade poderia ofertar o número de vagas que julgasse necessário, de acordo com sua demanda e com sua capacidade de implementação do GDE, o que tem relação também com a existência de interessadas/os pelas temáticas, após ampla divulgação e articulação com Secretarias Municipais e outros órgãos.

No caso da UFPA, havia duas questões cruciais na decisão sobre o número de vagas que o NOSMULHERES, grupo de estudos que foi o gestor do curso nessa Universidade, iria ofertar para o curso: como atender um número significativo de municípios, considerando a extensão territorial do Estado do Pará, o qual tem 144 Municípios? As dificuldades concretas de deslocamento entre esses diferentes municípios? A estrutura física e de recursos humanos que disporíamos para a efetivação do trabalho de formação de professoras/es?

Ao considerar essas questões, optamos em ofertar trezentas vagas na primeira edição do curso no ano de 2009. Nessa primeira edição i 2009 i, o GDE-Pará atendeu aos/as professoras/es dos Municípios de Belém, Ananindeua, Benevides, Castanhal, Barcarena, Abaetetuba, Aurora do Pará, Marapanim, São Miguel do Guamá, Moju, Acará, Igarapé Miri e Cachoeira do Arari.

tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento a DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

Figura 2 – Mapa do estado do Pará



Fonte: <<http://www.guiageo.com/para-estado.htm>>.

Com a experiência acumulada com a primeira edição do curso GDE, que permitiu a equipe de trabalho lidar melhor com as nossas dificuldades específicas, como aquelas de acompanhamento mais aproximado das aprendizagens das/os cursistas, suas dificuldades de acesso à internet, bem como pela grande procura que o curso teve na sua primeira edição (tínhamos até lista de espera) e com a experiência de oferta de outro curso – Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – também em parceria com o MEC/SPM/SEPIR, foi possível ampliar a oferta na segunda edição do GDE, foram quatrocentas e vinte vagas ofertadas.

O curso GDE-Pará, nessas duas edições, destinou vinte por cento de suas vagas aos estudantes de Graduação e Pós-Graduação, de licenciaturas e a militantes de movimentos sociais as/os quais interagem umas/uns com as/os outras/os por meio de **fóruns** e chats, espaços disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

No que tange aos municípios atendidos, nessa segunda edição do curso, mesmo utilizando a assessoria de comunicação da UFPA, bem como a mala direta de contatos com professoras/es que são ex-cursistas, não foi ampliado o número de municípios atendidos, porém houve a inscrição de professoras/es de outros Estados, tais como: São Paulo, Rio de Janeiro, Amapá e Mato Grosso.

Ao considerar o mapa apresentado (Figura 1), é notável que no GDE-Pará houve uma concentração de participantes, oriundos dos municípios situados nas mesorregiões metropolitanas e nordeste paraense, estas mais próximas da capital do Estado – Belém. Acredito que isso ocorreu devido à relativa facilidade de deslocamento para a capital que, no caso desses municípios, pode ser feita utilizando o transporte rodoviário³³.

Mesmo aqueles municípios considerados próximos à Belém, como é o caso de Barcarena, Abaetetuba, Aurora do Pará, Marapanim, São Miguel do Guamá, Moju, Acará Benevides e Castanhal, apresentam alguma dificuldade no acesso rápido à capital, pois a população depende de transportes intermunicipais e algumas horas de viagem, mas alcançar as/os cursistas dessas localidades foi possível, visto que o GDE, como orientação nacional, tem a maior parte de sua carga horária na modalidade a distância. Assim, foram 176h/a mediadas pelas/os tutoras/es no AVA.

Do total de 200 horas aula do curso, apenas 24h/a foram destinadas aos encontros presenciais, nos quais as/os professoras/es estiveram presentes na UFPA, *campus* de Belém, para debaterem as temáticas de gênero, sexualidade e etnicorraciais, numa perspectiva de interação face a face entre cursistas, tutoras/es e equipe gestora do curso.

Esses encontros presenciais também proporcionaram um aprofundamento das temáticas trabalhadas no AVA e tiveram o intuito de estabelecer uma relação entre o contexto geral dos conteúdos estudados no curso com experiências regionalizadas. O enfoque específico, regional do debate ocorreu tanto em virtude das/os palestrantes que foram convidadas/os pela equipe de trabalho a compartilharem suas experiências de pesquisa, de ensino ou de militância social com as temáticas, quanto também em função das experiências de vida e de trabalho compartilhadas pelas/os cursistas presentes.

Na primeira edição do curso GDE em 2009 foram proferidas três palestras, duas no primeiro encontro presencial com os temas: Aborto Legal e Direitos Reprodutivos,

³³ Há municípios do Pará em que o deslocamento para a capital Belém só é possível se utilizando o transporte aéreo ou fluvial, este com muitas horas e até dias de viagem (Do município de Breves na mesorregião do Marajó são necessários 12 horas de viagem de barco para chegar à Belém. Para chegar ao município de Santarém, saindo de Belém, são necessários três dias de viagem de barco).

ministrado pela Dra. Leila Adesse, do IPAS- Brasil e a Aplicabilidade da Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha ministrado por Wellington Pedroso, da Promotoria de Violência Contra a Mulher da cidade de Belém-PA. No terceiro encontro presencial, a última palestra, cujo tema foram as Relações Etnicorraciais, proferida pela Profa. Dra. Marilú Márcia Campelo.

Na segunda edição, foram convidadas a proferirem palestras no primeiro encontro presencial a Profa. Dra. Zélia Amador de Deus, do Centro de Estudo e Defesa do Negro do Pará³⁴ (CEDENPA) e a Sra. Nilma Bentes, da rede FULANAS. No terceiro encontro presencial, a palestra ficou por conta da profa. Dra. Mônica Conrado NOSMULHERES/UFPA. O tema da palestra foi sobre Mulheres Negras.

Além da diversidade geográfica, possibilitada pelo atendimento aos diferentes municípios, o curso GDE foi igualmente marcado pela diversidade no que tange às experiências das/os cursistas com as temáticas tratadas (diversidades de gênero, sexuais e etnicorraciais), pois havia cursistas que já acessavam as temáticas e puderam contribuir com as/os demais, assim como havia àquelas/es que estavam contatando os temas pela primeira vez.

Essa característica de compartilhamento de diferentes experiências foi reforçada, principalmente, pela presença de militantes³⁵ de movimentos de mulheres, do movimento negro e do movimento LGBT, as/os quais puderam contribuir com a sua experiência de organização e luta contra as desigualdades, mediante a sua participação, como: tutoras, tutores e cursistas em ambas as edições do curso.

A presença desse grupo específico – as/os militantes dos movimentos sociais – foi um elemento que muito qualificou a experiência do GDE-Pará, na medida em que trouxeram suas memórias não somente de opressão, mas, principalmente, de organização para o combate às desigualdades, puderam compartilhar suas vivências

³⁴ Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará – O Cedenpa é uma Entidade sem fins lucrativos, sem vínculos político-partidários, fundada em 10 de agosto de 1980 e legalizado em 27 de abril de 1982 que, a partir do Estado do Pará, vem contribuindo no processo de superação do racismo, preconceito e discriminação, que produzem a desigualdades sócio-raciais, de gênero e outras, prejudicando, sobretudo, a população negra e indígena, em todos os aspectos da sociedade brasileira. Trata-se de uma associação composta por um bocado de negras e negros, de diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade, níveis de informação, profissões/ ocupações, orientações sexuais, níveis de renda, religiões, estaturas, volume corporal, vícios, e outros aspectos da individualidade. Junto com esse punhado de negras e negros, estão, também, um punhado de pessoas não-negras, as quais, de diferentes maneiras, apoiam esse difícil trabalho de protagonizar ações voltadas a remover obstáculos antigos e novos, impostos pelo segmento racial-racista hegemônico. Disponível em: <<http://www.cedenpa.org.br/Quem-somos>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

³⁵ 20% do total de vagas do curso foram ofertadas para alunos de cursos de licenciatura e para militantes de movimentos sociais.

educativas em espaços fora do ambiente escolar, na militância política das associações e coletivos de luta, aos quais serviram como alternativas para pensar a prática educativa dentro da escola.

As histórias de desigualdades e de resistências compartilhadas pelas/os professoras/es militantes dos movimentos sociais foram significativas não somente para dar um sentido para o conteúdo estudado, mas por revelarem experiências interseccionais – gênero, sexualidade, raça, classe –, que permitiram uma ampliação de perspectiva para todas/os as/os envolvidas/os no curso.

Inclusive, a partir de uma avaliação do material didático, realizada pela Profa. Dra. Mônica Conrado, coordenadora geral do GDE-Pará, que chamou a atenção para a ausência de aprofundamento sobre as temáticas caras às relações etnicorraciais no Brasil. Por essa avaliação do material didático, foi identificada a ausência de uma densa literatura que enfoca a formação do pensamento social brasileiro, como necessários para entender como se estrutura o racismo na sociedade, nas instituições e na subjetividade das/os brasileiras/os, como podemos citar, a princípio Ramos (1943), Rodrigues (1957), Freyre (2006), Guimarães (2001, 2003).

A questão do limite encontrado no material didático somado a forte presença do movimento negro no Estado do Pará, tendo como referência o protagonismo do Cedenpa e o trabalho conjunto realizado pelo Grupo de Estudos Afro-Amazônicos³⁶ (GEAM), bem como pelo Grupo de Estudos e Pesquisa NOSMULHERES, os quais têm e debruçado na produção engajada de conhecimentos que possa combater o racismo, estes, conjuntamente, imprimiram, à experiência do GDE uma característica peculiar, o investimento na seleção e na formação das/os tutoras/es, enfatizando essa temática no sentido de superar as limitações detectadas no material didático.

O GDE-Pará, posso dizer, foi também uma experiência de formação não somente para as/os cursistas que dele participaram, mas também para aquelas/es que compuseram a equipe de trabalho. Isso se justifica, na medida em que, para algumas das pessoas que participaram da primeira e da segunda edição, o GDE-Pará foi um elemento a mais de motivação para seguirem carreiras ao ingressassem em programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, com projetos relacionados a uma das temáticas discutidas no

36 O Grupo de Estudos Afro-amazônico é o primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da região amazônica (NEAB) fundado em 16 de novembro de 2002, tendo como objetivos criar uma interface entre a Universidade e a sociedade, um espaço de diálogo e de trocas de experiências. O GEAM atua com assessoria, formação de professores, defesa e divulgação das culturas negras, contra o racismo institucional, por políticas de ações afirmativas e contra a intolerância religiosa às religiões de matriz africana. Disponível em: <<http://afroamazonico.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

referido curso. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que essas pessoas contribuíram com o GDE-Pará com suas experiências e pesquisas, elas foram beneficiadas pela experiência do curso para dar continuidade à tematização de questões aliadas ao que foi trabalhado durante o curso o que afetou diretamente em suas atitudes diante de sua vida profissional e acadêmica.

Posso dizer em nome de minha própria experiência que o curso GDE me motivou a dar continuidade a minha carreira acadêmica, tendo como foco de pesquisa a formação de professoras/es e a prática pedagógica em gênero, sexualidade e raça.

As leituras realizadas na preparação para o desempenho das funções na equipe de trabalho, a possibilidade de contato com as experiências pedagógicas das/os professoras/es, as dificuldades que me apresentavam quando me contatavam pelo AVA ou nos encontros presenciais, as reuniões pedagógicas com as/os tutoras/es me motivaram a investigar as experiências pedagógicas que pudessem constituir-se em frutos das vivências de formação no GDE. São essas dificuldades o foco de minhas reflexões no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: O DEBATE SOBRE GÊNERO E RAÇA NAS ESCOLAS

Com base nos relatos das/os professoras/es³⁷ que participaram do curso GDE i realizado no Estado do Pará em duas versões i 2009 e 2012, o objetivo neste capítulo é analisar de que forma o debate sobre gênero e raça se expressa nas escolas, onde essas/es atuam, considerando o que apontam como limites e possibilidades para a sua implementação.

Focalizo a análise nos relatos de suas experiências, pois creio que o dito e o que é feito em relação às temáticas de gênero e raça i considerando o trabalho pedagógico que desenvolvem nas escolas em que trabalham i não está deslocado de sua trajetória de vida pessoal e profissional, pois são frutos de um processo de construção, não somente de sua identificação pessoal com os temas, e sim de sua busca em situarem-se dentro das exigências de seu tempo.

A escola não é uma entidade descolada da vida em sociedade, ela está situada dentro de um contexto e com esse interage, seja por meio dos sujeitos que atende (alunas/os, mães/pais, funcionárias/os, comunidade de entorno), seja por meio das demandas que se impõem, muitas vezes, como problema (violência urbana, ausência de saneamento básico, coleta irregular de lixo, entre outros) que o trabalho pedagógico não pode ignorar.

É cada vez mais frequente o desenvolvimento de projetos pedagógicos, desenvolvidos nas e pelas escolas, a exemplo do Programa Mais Educação³⁸ e do

³⁷ Para tanto, considero além dos relatos das/os professoras/es coletados nos formulários de avaliação na primeira edição do curso (denominadas/os como grupo um), aqueles colhidos no questionário aplicado por ocasião do 3º encontro presencial com as/os professoras/es da segunda edição (denominadas/os grupo dois), bem como o relato das sete entrevistas realizadas com as professoras no período de abril a junho de 2015 (denominadas grupo três).

³⁸ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT) e também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores (MEC, p. 07). Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

Programa Segundo Tempo³⁹, os quais tomam os espaços disponíveis nas escolas para o desenvolvimento de atividades educativas, culturais e esportivas que são oferecidas as/aos alunas/os e também a comunidade em geral.

Projetos, como esses citados, são desenvolvidos com a parceria das escolas e não somente abrem as escolas para uma circulação maior da comunidade de entorno, mas também possibilitam ampliar o currículo na medida em que articulam saberes de diferentes disciplinas e envolvem diferentes professoras/es.

Esses projetos também permitem melhorar a estrutura física e material das escolas, bem como qualificar professoras/es, na medida em que, ao aderirem a um projeto dessa natureza, as escolas recebem recursos materiais, equipamentos e, muitas vezes, formação das/os docentes envolvidas/os.

Tereza (grupo três) se refere a um desses projetos em seu relato, quando lhe pergunto como faz para conseguir material para o trabalho que desenvolve com a temática de gênero e racial:

[...] Como é que eu faço pra conseguir material didático pra essas temáticas? Dinheiro nosso. Ah! O que a gente consegue trabalhar dentro do (Programa) Mais Educação. O Mais Educação tem verba né? Então, quando pago os monitores e tem o material que é pra aquela temática, pra aquelas linhas de ação que eu não sei como é que eles chamam, aqueles macro-campos, aqueles campos. Então a gente vai trabalhar com a questão africana, a gente vai comprar tambor, tem tambor, tem o material deles de música, o canto, mas a gente tem alguma coisa que remete pra essa temática. Entra um dinheiro do programa, mas não é pra pagar monitores, é pra comprar o material do Mais Educação, pra fazer os jogos e quando trabalha o português, a matemática, os jogos já vão dentro daquele material e, às vezes, a gente usa. (Entrevista realizada em 08.06.2015).

Nesse projeto e em outros, bem como quando expressam seu entendimento sobre o trabalho que desenvolvem em suas escolas, as/os professoras/es estão articulando

³⁹ Considerado programa estratégico do governo federal, o Segundo Tempo é destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional. O objetivo é promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e regularmente matriculados na rede pública de ensino. O Segundo Tempo tem como estratégia a implantação de núcleos, por meio do estabelecimento de alianças e parcerias institucionais com entidades públicas e privadas sem fins lucrativos que tenham, comprovadamente, mais de três anos de atuação na área de abrangência do programa e que disponham de condições técnicas para executá-lo. Os núcleos de esporte educacional visam ocupar o tempo ocioso dos beneficiados e oferecem, no contra-turno escolar, atividades esportivas sob orientação de coordenadores e monitores, prioritariamente, de educação física e/ou esporte. O Programa Segundo Tempo tem como público-alvo crianças, adolescentes e jovens, entre 06 e 17 anos, prioritariamente matriculados em escolas públicas e/ou em áreas de vulnerabilidade social (MINISTÉRIO DO ESPORTE, p. 09). Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

visões de mundo, concepções sobre a escola, as/os alunas/os, a sociedade em que vivem. Trazem para esse trabalho, a partir de seus relatos, os diferentes contextos nos quais estão inseridas/os, suas vivências dentro e fora do curso, trazem a si mesmas/os.

Por ter o relato das experiências como ponto de referência, nesta pesquisa, busco referenciar-me nas reflexões de teóricas feministas negras, latino-americanas e caribenhas (hooks, 1990, 2000; COLLINS, 2000; CURIEL, 2007,2009), que oferecem ao debate feminista negro e pós-colonial, enfoques que valorizam a teorização das diferentes e diversas experiências de mulheres, considerando seus contextos específicos, como as vivências pedagógicas relatadas pelas professoras que participaram desta pesquisa.

3.1 ÑHÁ PRECONCEITO NOS ESPAÇOS ESCOLARESò, MAS DE QUE PRECONCEITO (S) SE FALA?

Algumas/uns das/os professoras/es se referem, de maneira significativa, que as discriminações e o preconceito existente no espaço escolar onde atuam, constituem as dificuldades encontradas para incluírem o debate sobre gênero e raça nas escolas.

Porém, apesar de indicarem o preconceito como o problema eminente, há dificuldade em identificar a que tipo de preconceito elas/es estão se referindo.

A professora Regina, por exemplo, relata que sua dificuldade é gerada ñ[...] Principalmente [pelo] preconceito que ainda é latente em nossos espaços escolaresò (Regina, questionário, curso GDE-Pará 2ª edição, 13/04/13).

Já a professora Ângela destaca, quando fala de sua experiência com o curso, a possibilidade de perceber melhor a presença do preconceito. Segundo a docente, o acesso ao conteúdo do curso tem colaborado para tornar visível a questão dos preconceitos, ela relata: ñ[...] Como professora de história, esse curso está me fazendo visualizar melhor a questão do preconceito e, por conseguinte, combatê-loò (Ângela, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

Por esses relatos, posso afirmar que há ainda fortemente enraizado um discurso do senso comum ao falar de preconceito, como algo generalizável, sem definir exatamente a que tipo de preconceito se refere e que tem contornos bem definidos, em que tudo ganha a mesma denominação, ao óngolirò suas especificidades.

A expressão dessa indefinição observada nos relatos das professoras/es é, muitas vezes, reforçada pelo uso de termos generalizáveis para denominar experiências

formativas de professoras/es e de alunas/os, como exemplo, os termos *diversidade na escola* são utilizados frequentemente para se referir à presença das diferenças no espaço escolar.

Apesar da intenção explícita na aplicação desses termos ser a construção educativa do respeito à diferença, englobar dentro de uma mesma denominação *diversidade* as experiências múltiplas e dinamicamente relacionadas de diferentes sujeitos e grupos, pode, ao contrário do que se deseja construir, invisibilizar essas experiências e sujeitos presentes nos espaços escolares.

Além disso, a compreensão de que o que existe nas práticas escolares é preconceito, acaba por localizar o problema no âmbito individual, tornando-o uma questão de vontade pessoal, esvaziando-o de sua dimensão social.

Essa forma de justificar a ausência do debate sobre gênero e raça nas práticas escolares, acaba por mascarar uma estrutura que é pensada para excluir e invisibilizar o problema da desigualdade de gênero, sexuais e raciais, na medida em que personaliza nos indivíduos a possibilidade ou não de desenvolver o trabalho pedagógico com as temáticas.

A estrutura a qual me refiro se expressa de diversas formas, uma delas se faz notar pela ausência ou pouca abrangência do debate sobre gênero e raça nas experiências de formação inicial e continuada das/os professoras/es. Fato que se reverte, conseqüentemente, na dificuldade dessas/es para identificarem nas ações cotidianas o que se refere ao âmbito das percepções individuais e o que está relacionado a um problema estrutural de desigualdade existente no país.

Guimarães (1995), ao se reportar a agenda antirracista ocidental, importada dos Estados Unidos para outras sociedades, como a brasileira, fornece uma análise para que se entenda como a utilização desse modelo no trato das relações raciais no Brasil, limita e invisibiliza o grave problema da desigualdade racial no nosso país.

Diferenciando "preconceito" de "discriminação", à maneira do que faziam os norte-americanos, e colocando o primeiro no reino privado do arbítrio individual, negando-lhe, portanto uma dimensão propriamente social, o anti-racismo erudito de então operou muitas vezes, de fato, funcionalmente, como um esforço ideológico de obscurecer o verdadeiro racismo nacional. (GUIMARÃES, 1995, p.28).

A experiência trazida pelas professoras/es Ângela e Regina evidencia que as escolas apresentam contradições justamente porque estão inseridas num determinado contexto social, espelhando, assim, as múltiplas e complexas relações que daí resultam

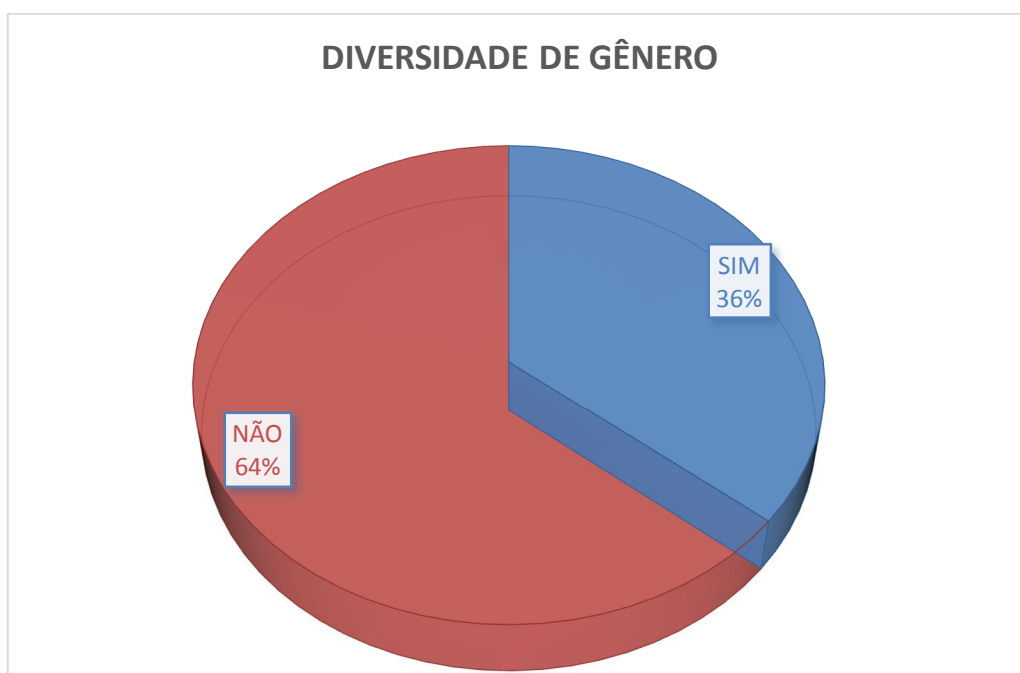
e, muitas vezes, são paradoxais, por ainda serem filtradas por lógicas deterministas e universalistas.

A presença de diversos preconceitos institucionalizados nas escolas, trazidos como pauta pelos comentários de professoras e professores, mostra que a prática pedagógica não é neutra, mas, como disse Paulo Freire (1979), é uma ação política, encerrando, portanto, uma tomada de posição sobre a realidade.

Ao considerar as respostas das/os professoras/es do grupo dois, a uma das perguntas do questionário que se referia à efetivação do trabalho pedagógico com a temática de gênero nas escolas, foi possível identificar em termos quantitativos como se tem efetivado o debate de gênero nas escolas, onde essas/es professoras/es atuam.

Em termos quantitativos, pude observar que, do total de 39 questionários considerados nesta pesquisa, 14 responderam que sim e 25 disseram não, considerando a efetivação do trabalho pedagógico com a diversidade de gênero na escola (ver Gráfico 11 a seguir).

Gráfico 11 ã Diversidade de gênero



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora em abril/2013 (ver ANEXO C).

De acordo com esse gráfico, 64% das/os professoras/es afirmam que não há efetivamente um trabalho que discuta gênero nas escolas onde atuam. Dentro desse universo, sete pessoas justificam a sua resposta.

Assim, para a professora Denise (grupo dois), a impossibilidade de efetivar a temática deve-se ao fato de: ã[...] Ainda está muito arraigada à questão do preconceito, prevalência de prioridades de um gênero sobre o outro, tanto entre funcionários, como alunos e pais (Denise, questionário, curso GDE-Pará 2º edição, 13/04/13).

A ilusão de que os espaços escolares estão isentos do preconceito e da discriminação, ou que são as/os alunas/os ou as/os mães/pais, consideradas/os agentes externos, as/os que trazem as concepções preconceituosas para dentro das escolas dificulta a percepção de que o preconceito se expressa também entre as/os professoras/es, gestoras/es, técnicas/os. Com efeito, ele está presente em todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, de maneira, arrisco dizer, naturalizada. Acredito que a compreensão dessa premissa é fundamental e imprescindível para avançar na direção de uma prática pedagógica igualitária.

A resposta da professora Denise (grupo dois) traz pistas acerca de uma estrutura assimétrica de gênero na escola, não só no comportamento das/os alunas/os e funcionárias/os, mas também fora do espaço escolar, entre as/os mães/pais das/os estudantes. Essa estrutura, arraigada, como disse a professora, está presente ao longo da socialização, nas instituições como a família e a escola, as quais, em certa medida, assumem a função de perpetuar os modelos considerados ãlegítimos de serem perpetuados, mantidos.

Em virtude dessa estrutura arraigada, identificada pela professora Denise e também por diversas pesquisas que têm debatido gênero na educação escolar (BELOTTI, 1983; MORENO, 1999; LOURO, 1997, 1999, 2008), é que formações continuadas como o curso GDE se fazem necessárias e se constituem num dos instrumentos de qualificação do trabalho pedagógico para o debate de gênero.

Desse modo, como constituinte das relações sociais, gênero revela-se como parte de uma estrutura social construída que diferencia e também desigualta mulheres e homens, na medida em que expressa uma relação assimétrica entre os sexos. Gênero, portanto, encerra relações de poder (SCOTT, 1995).

Assim, é possível perceber que, nas relações estabelecidas entre os diversos atores no interior das escolas, o exercício desse poder instituído de diferentes formas no controle do trabalho pedagógico.

Um desses exercícios de poder que alteram o microuniverso da escola, se constitui na existência de uma série de projetos que são apresentados pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais em parcerias com o MEC ou outras instituições e

que as/os professoras/es devem executar, tais como: *Mais Educação, Segundo Tempo, Pacto pela Educação Pará*⁴⁰ para citar alguns, bem como aqueles em que as escolas se organizam para enviarem dados de professoras/es e alunas/os, estrutura física, entre outros que alimentam os relatórios nacionais sobre o sistema de educação.

Além da resistência das famílias e das/os funcionárias/os das escolas para que as assimetrias de gênero possam ser debatidas e superadas nas experiências pedagógicas, há o fato da grande influência das religiões de matriz cristã, presentes no cotidiano das escolas. Esse poder de resistência, do modelo ao debate sobre gênero, aumenta na medida em que as experiências pedagógicas ocorrem no interior de escolas ligadas a instituições religiosas.

A justificativa, dada pelo professor Esmeraldo (grupo dois), ilustra bem essa pressão a que me referi quando conta: ã[...] Tentamos, mas temos grande resistência, visto que a instituição é religiosa (Esmeraldo, questionário, curso GDE-Pará 2ª edição, 13/04/13).

A professora Nadine (grupo dois) faz uma referência importante acerca do respeito à diversidade étnica e religiosa, quando escreve sobre a: ã[...] Dificuldade em fazer com que os alunos compreendam a respeito da diversidade étnica e religiosa, principalmente no contexto em que trabalho que é numa área rural, de predominância evangélica (Nadine, questionário, GDE-Pará 2ª edição).

E o relato da professora Nadine revela a dificuldade encontrada para introduzir o debate sobre a diversidade étnica e religiosa no currículo escolar. Com isso, ela conta que o racismo se constitui num obstáculo ainda a ser vencido para que se tenha uma educação verdadeiramente igualitária para todas/os.

A professora Marilene (grupo três) também identifica em sua entrevista a presença da matriz cristã em sua escola, criando obstáculos para a efetivação do trabalho com gênero:

[...] Olha, por que tem a ver com valores e a escola ela é constituída por pessoas que tem valores constituídos. É a gente trabalha na escola,

⁴⁰ O Pacto pela Educação do Pará é um esforço liderado pelo Governo do Estado e conta com a integração de diferentes setores e níveis de governo, da comunidade escolar, da sociedade civil organizada, da iniciativa privada e de organismos internacionais, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação no Pará e, assim, tornar o Estado uma referência nacional na transformação da qualidade do ensino público. Aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num período de 5 anos. Nenhum estado conseguiu um incremento desta magnitude, em todos os níveis, neste período de tempo. Disponível em: <<http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

que diz que é uma escola democrática, e tal, mas a gente sabe, que, ainda, embora eu seja católica, mas a gente percebe que nos momentos de acolhida, sempre são o pai-nosso. Quando tem alguma situação é a missa de ação de graças, entendeu? Ou então é o culto do pastor. Ai se a gente trouxesse, e isso já aconteceu, trabalhei num projeto da escola que eu trabalhei ano passado, que foi sobre a questão etnicorracial e eu tinha assim um certo receio pra trabalhar a questão afro-religiosa, por que ainda é movida muito pela questão do preconceito mesmo, e se a gente tá falando duma escola que é democrática, então ela tem que ter respeito por todos né? Todos os campos, religião e etc. E isso a gente percebe que não tem, então, eu acho assim, que a escola é constituída por pessoas, essas pessoas têm valores e que, às vezes, não têm muito interesse e, às vezes, assim não é nenhuma questão intencional, mas é a questão da criação e também por que mexer numa coisa que [...] Ah! Imagina, tá dando certo né!? Pra que vai mexer. Tá dando certo entre aspas, "pra que eu vou mexer? Pra que que eu vou [...]. Deixa do jeito que tá" a gente vai levando [...]. E dessa forma. (Entrevista realizada em 19.05.2015).

A presença marcante de uma ritualística católica, como apresenta a professora Marilene (grupo três), além de ameaçar a laicidade que é garantida constitucionalmente, impõe valores e comportamentos baseados em modelos cristãos para professoras/es, alunas/os e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar, como catequese.

As religiões de matriz africana expressam a ancestralidade da cultura africana e afro-brasileira no Brasil. Essas religiões congregam não somente um conhecimento milenar, e sim um modo de ser e de fazer, de entender e de se relacionar com o mundo e com os indivíduos. Nesse sentido, impedir que elas sejam conhecidas pelas crianças na escola, significa impedir o acesso a uma parte importantíssima de nossa cultura e ancestralidade; significa a negação de um conhecimento fundamental para a ampliação de nossa compreensão do mundo.

Além disso, a cultura afro-religiosa é um conhecimento socialmente produzido pela humanidade e compõe a nossa identidade brasileira. Não acessar essa cultura é não conhecer uma parte de nossa história, o que certamente compromete a construção e a valorização de nossa identidade, isso se constitui numa espécie de mutilação do que somos e uma educação que nega ou desvaloriza uma parte do que somos não pode ser significativa.

E devo acrescentar que qualquer ação política de democratização do acesso à educação precisa ser acompanhada pela efetivação de uma série de outras ações que garantam a permanência de todas/os as/os alunas/os, com sucesso. Para garantir essa permanência bem sucedida, penso que um dos caminhos possíveis seria promover o

prazer em estar na escola, em aprender, mas também em contribuir com a aprendizagem das/os demais.

Todavia, isso só é possível quando há o reconhecimento dos conhecimentos populares ou tradicionais que as/os alunas/os dominam, convivem e fazem parte de suas vidas e de suas identidades dos saberes ancestrais daquelas e daqueles que fazem parte da escola.

A ação política do movimento negro brasileiro vem empreendendo na democratização do acesso e na garantia de uma educação que respeite e valorize a nossa identidade negra. Um dos exemplos mais significativos é a promulgação da Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) em seu Art. 26 e institui como obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

É preciso reconhecer também a atuação do movimento negro na produção de materiais didáticos e na oferta de cursos de orientação didático-pedagógica. Essas ações concretas têm alterado durante séculos gradativamente o modo como a temática racial vem sendo abordada na sala de aula, positivando a imagem do negro e da negra nos materiais didáticos e, com isso, afirma a negritude.

Valverde e Stocco (2009), ao empreenderem um estudo sobre os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do período de 1993 a 2007, esta que aponta uma diminuição na diferença entre a média de anos de estudo entre brancos e negros, revelam que, apesar da melhoria do acesso, há uma estrutura de desigualdade que ainda se mantém ao longo do processo de escolarização, como afirmam:

[...] Essa diminuição das desigualdades raciais na educação pela universalização do acesso ao ensino parece ter, contudo, um limite racial. Curiosamente, o mesmo período no qual houve o rompimento da barreira dos dois anos de diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros também foi o período no qual parece ter-se iniciado a cristalização de outra diferença, a da média de anos de estudo entre brancos e negros de 7 a 14 anos. [...] Mas depois disso, a partir de 2002, essa diferença se estagnou em aproximadamente três décimos (0,3) de ano. (p. 912).

Há a permanência de uma estrutura de desigualdade racial que se reflete nos currículos e que provoca a evasão precoce de crianças e jovens negras/os da Educação Básica. Fatalmente, isso culmina no baixo acesso dessas/es jovens à universidade.

Em sua pesquisa com professoras negras, Gomes (1995, p. 69) aponta para a influência das principais teorias que estruturam o pensamento racial brasileiro nas relações existentes nas escolas, referindo-se às teorias racistas, escreve:

[...] É necessário explicitar essas teorias e concepções tão arraigadas em nosso imaginário e prática social e apontar a necessidade de incluir nas lutas da comunidade negra a desmistificação delas. [...] Essas teorias não surgem espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas se alimentam e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática brasileira.

Isso mostra a necessidade constante de revisão de nossas práticas pedagógicas. Posso afirmar também que a estrutura racista das escolas também se reflete pela valorização do que alguns autores chamam de branquidade ou branquitude (WARE, 2004; Dô ÁVILA, 2006), que se expressa pela valorização do arcabouço cultural e de conhecimento que são eurocentrados. Essa afirmação se confirma quando se consulta o currículo oficial do Ensino Básico e se observa o quanto da carga horária se destina ao ensino da história, da arte e da cultura corporal⁴¹ de origem europeia, suas práticas sociais e religiosas.

O que identifico como branquidade na escola, fundamenta-se no conceito organizado por Ruth Frankenberg (2004), em que branquidade é um lugar de vantagem estrutural considerando-se uma sociedade estratificada racialmente, muitas vezes, não marcados e não nominados, o que influencia a forma como nos vemos e como vemos os outros. Como qualquer outro marcador racial, a branquidade é atravessada por eixos de privilégio ou de subordinação, portanto, não tem valor absoluto, é um produto histórico e como categoria é relacional (FRANKENBERG, 2004).

Com base em minha experiência de quatorze anos lecionando a disciplina Educação Física na Educação Básica, posso afirmar também que, em muitas escolas públicas em Belém, se mantém um calendário que acompanha as festas religiosas de matriz cristã⁴², principalmente as católicas, como o Círio de Nazaré⁴³. Além disso, mantém-se, nessas escolas, o costume diário muito comum de se fazer orações⁴⁴, com o coletivo das/os alunas/os, antes do início das aulas.

Muitas vezes, essa prática religiosa cotidiana não ocorre em virtude da vontade das/os alunas/os ou de suas famílias, mas como vontade daquelas/es que são as/os profissionais e funcionárias/os responsáveis por desenvolverem um trabalho pedagógico

⁴¹ Utilizo o termo **cultura corporal** para caracterizar o conhecimento do **Jogo**, do **Esporte**, das **Danças**, das **Lutas** e da **Ginástica**, todos os conteúdos da disciplina Educação Física, diferenciando-os do conteúdo tratado pelas demais disciplinas do currículo.

⁴² Páscoa, Natal, para citar algumas.

⁴³ Festa religiosa católica de culto a Maria, que acontece no segundo domingo de outubro e arrasta milhões de pessoas pelas ruas da capital paraense.

⁴⁴ Em todas as escolas públicas que lecionei ao longo desses 17 anos, havia o costume de rezar o Pai Nosso no início ou no final de cada dia letivo. Em uma delas, fazíamos isso no início e no final do dia.

na escola que vai 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.

Dessa forma, compreendo que a presença do catolicismo ou de qualquer religião de matriz cristã em instituições que devem manter legalmente o seu caráter laico nesse assunto, se constitui em expressão de valorização da branquitude. Do mesmo modo, percebo tal valorização, na medida em que não se abre espaço para os conhecimentos das religiões de matriz africana na escola ou se inferioriza esses conhecimentos, dando-lhes um tratamento folclorizado de alto cunho discriminatório, destituindo-lhe de seu significado histórico, social e cultural.

Em relação à questão da folclorização do conhecimento da cultura negra na escola, Gomes (1995) identifica, em sua pesquisa com as professoras negras, a atualização da concepção defendida por Arthur Ramos nessa prática pedagógica. Observa que a cultura negra é apreendida de forma descaracterizada e descontextualizada historicamente, aparece como contribuições ao vocabulário, à culinária, ao ritmo, entre outros; e dificilmente se faz referência aos significados contidos nessas produções que se encontram presentes.

Acredito, ainda, que, ao permitir que os símbolos e os rituais próprios do cristianismo sejam praticados no ambiente escolar, a escola também está valorizando a branquitude e, em muitos sentidos, reforçando-a. Essas práticas configuram o que disse Gomes (1995), em expressão atualizada do racismo na educação.

O racismo presente no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que valoriza as religiões de matriz cristã, quando permite que seus rituais e símbolos se façam presentes nas experiências escolares, inferioriza social e culturalmente o conhecimento milenar das religiões de matriz africana conhecimentos e práticas ritualísticas consideradas não civilizadas e vistas, então, como inadequadas para o contexto escolar.

Mas essa matriz cristã que marca a conservação e a valorização da branquitude não se expressa somente nos rituais referidos, mas se faz presente também na lógica dos conhecimentos presentes no currículo de algumas escolas a partir do que se chama de civilização cristã ocidental.

3.2 O QUE NÃO SE ESTUDA NAS UNIVERSIDADES (E NEM ESTÁ NAS ESCOLAS)

Algumas/uns das/os professoras/es participantes da pesquisa apontam, em seus relatos, que uma das dificuldades para implementarem o debate sobre gênero e raça em suas escolas, reside na pouca ou nenhuma qualificação para lidarem com as temáticas, motivada pela ausência dos referidos conhecimentos nas suas experiências de formação inicial e continuada.

Os estudos de gênero e feministas estão pouco presente nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, das sete professoras que entrevistei, somente a professora Vanessa (grupo três) se refere ao debate de gênero em sua formação nas disciplinas ã[...] Antropologia, Folclore, todas as disciplinas ministradas pela professora Ângela⁴⁵, até Especialização (Entrevista realizada em 01.06.15).

A professora Glória (grupo três) também se refere a um trabalho que realizou com a temática racial como parte de um seminário organizado em disciplina, da qual não lembra muito bem. Ao responder a pergunta ao longo da sua formação, de pedagoga, você teve contato com as temáticas de gênero, sexualidade e raça? Glória respondeu: ã[...] As questões raciais sim, de gênero eu não lembro bem se tive essa discussão. Não era na disciplina, era alguma temática, tipo seminário, alguma coisa assim (Entrevista realizada em 01.06.15).

O fato da professora Vanessa (grupo três) constituir-se em exceção no que se refere a ter tido uma formação, cuja discussão de gênero e raça foi contemplada em diferentes disciplinas ministradas pela mesma pessoa, demonstra que esse debate circunscreve-se no âmbito de disciplinas, cujos docentes têm interesse em introduzir às referidas temáticas.

No caso da professora Glória (grupo três), a experiência de acesso ao tema racial foi tão superficial que esta teve dificuldades de lembrar-se no contexto de qual disciplina foi tratado o conteúdo raça. Portanto, uma temática tão complexa quanto esta não pode ser abordada apenas num seminário, não pode se constituir numa experiência que qualifique a introdução da referida temática nas práticas escolares.

As professoras Ilda e Amora (ambas do grupo um) se referem à ausência do debate sobre gênero e raça em suas experiências de formação ao longo de suas

⁴⁵ A professora Ângela, segundo a Vanessa, foi a única docente que tratou das questões de gênero e raça nas disciplinas que ministrou ao longo de sua formação.

graduações. Segundo o registro da professora Ilda, quando responde sobre a importância dos conteúdos⁴⁶ trabalhados no curso GDE, ela relata que: “[...] Os conteúdos trabalhados muito têm me ajudado, a cada leitura realizada, adquirir novos conhecimentos que para mim eram desconhecidos” (Ilda, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

Por sua vez, a professora Amora também identifica a ausência do debate na formação acadêmica, sendo mais precisa em sua resposta. Para essa professora, o debate acerca das temáticas em foco foi inexistente em sua formação universitária, pois afirma: “[...] Sem dúvida, até porque não se discute, não se estuda nas universidades” (Amora, formulário de avaliação do GDE-Pará 1ª edição).

A ausência ou a superficialidade quando se refere aos estudos de gênero e feministas nos currículos que formam professoras/es licenciadas/os e pedagogas/os, compromete o trabalho pedagógico, considerando-se as dimensões de aprendizagem, do ensino, da avaliação e das relações humanas que se efetivam no interior das escolas.

Carvalho (2004) realizou um estudo em uma escola de Ensino Fundamental do município de São Paulo, na 4ª série, ao longo do ano de 2000, com as duas professoras de classe e a orientadora educacional, indicando a necessidade de se considerar a articulação entre os marcadores de gênero e raça como forte influência na avaliação do processo, em curso, na maioria das escolas brasileiras.

Com a pesquisa, Carvalho (2004) realizou observações nas salas de aula regulares, em suas atividades de recuperação, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, realizados no segundo semestre de 2000 que diziam respeito às quartas séries, além de entrevistar as/os alunas/os que participaram da recuperação paralela, aponta em que medida as opiniões dessas professoras sobre masculinidades e feminilidades interferiam em seus julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento de meninas e meninos.

Conclui que as hierarquias de gênero e raça aparecem em algumas formas de avaliação mais formalizadas, com testes, atribuição de notas e organização da escola em séries. Foi possível perceber que ao incluir o “comportamento indisciplinado” como parte integrante do critério de avaliação da aprendizagem, tomando os alunos negros como os mais indisciplinados e justificando o seu mau comportamento devido às suas experiências de vida em bairros periféricos e pobres, as professoras acabavam por

⁴⁶ Os conteúdos tratados durante o curso GDE se referem às diversidades de gênero, cultural, sexual e etnicorracial (ver ANEXO C).

penalizá-los com conceitos baixos e com a recuperação, mesmo quando eles apresentam um bom desempenho acadêmico (CARVALHO, 2004).

Com respeito à construção das identidades racial e de gênero, a pesquisa de Carvalho (2004) também evidencia a coincidência entre raça negra, masculinidade e problemas escolares nas representações das professoras. Demonstra, assim, a presença de uma visão estereotipada em relação aos meninos negros, os quais são representados negativamente como mais indisciplinados ou que apresentam problemas escolares. Essa percepção, aliada a outras experiências de racismo vivenciadas pelas/os negras/os no interior da escola, torna o processo de escolarização doloroso e hostil às crianças negras, principalmente para os meninos (CARVALHO, 2004).

Nesse sentido, considerando essa problemática das representações estereotipadas sobre a masculinidade negra na escola, que produz o fracasso e a expulsão de jovens negros do espaço escolar, não posso deixar de pensar a sua conexão com os altos índices de mortalidade da juventude negra no Brasil⁴⁷, visto que, possivelmente, muitos desses jovens que aumentam as estatísticas da violência em nosso país, coincidem com àqueles que fazem os números da evasão escolar. Nesse contexto, a escola não pode se furtar a sua responsabilidade como coadjuvante nesse processo de exclusão, quando acaba por produzir uma educação desconectada das demandas sociais de determinadas realidades sociais.

Ao se referir ao sistema educacional estadunidense, hooks (2015) fala sobre como os garotos negros não têm sido estimulados nas escolas a se tornarem intelectualmente produtivos. Essa forma de lidar com os meninos negros, tem tornado o espaço escolar, completamente desinteressante para essas crianças e jovens, levando-os a abandonarem os estudos muito precocemente e, conseqüentemente, tornando-se presas fáceis da violência.

Ao criticar como o sistema educacional estadunidense trata os meninos afro-americanos, hooks (2015, p. 683) afirma que ã[...] Antes mesmo de encontrar uma cultura de rua genocida, garotos negros têm sido atacados na primeira infância por um genocídio cultural que se inicia nas instituições educacionais, nas quais eles simplesmente não são ensinadosõ.

Ao considerar a pesquisa de Carvalho (2004) aqui referida, bem como os dados do mapa da violência de 2013, contidos no documento *Homicídio e Juventude no Brasil*

⁴⁷ Ver WASELFISZ, J. J. **Homicídios e juventude no Brasil** ï Mapa da Violência 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <www.juventude.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2014.

(2014) e a resistência referida por algumas/uns das/os professoras/es que participaram desta pesquisa, não é difícil observar que nós, as/os professoras/es, e as escolas brasileiras temos também nossa parcela de responsabilidade quanto ao alto índice de mortalidade de jovens negros, não somente por omissão, e sim por incompetência no que tange a educar e ensinar com sucesso a todas/os inseridas/os inseridos no nosso sistema escolar.

Esse estudo permite que se compreenda, nesse nível de ensino, a articulação entre gênero/raça/classe, criando hierarquias na escola, produzindo escalas em que meninas brancas encontram-se e apresentam os melhores desempenhos, e meninos negros, os piores. A longo prazo, isso, provavelmente, se refletirá em fracasso/evasão escolar e reprodução de desigualdades.

Em relação ao que aqui relataram as professoras sobre as suas experiências de formação, registrando a ausência ou a superficialidade do debate acerca de gênero e raça, posso afirmar que pouco ou nunca se tem priorizado nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, disciplinas que possam tratar dos estudos de gênero e feministas ocidentais. Seja como elemento transversal dentro das diferentes disciplinas do currículo, seja na consideração das experiências que as/os alunas/os vivenciam dentro e fora do ambiente escolar.

Ao considerar a produção teórica de feministas negras, latino-americanas e caribenhas, a ausência ainda é mais fortemente identificada, na medida em que, além da barreira linguística, pois muitas dessas obras não foram sequer traduzidas para a língua portuguesa, há também o desconhecimento da existência desse referencial por parte do corpo docente dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Ao apreciar a circulação das produções teóricas das feministas de ãterceiro mundo, Ochy Curiel (2009) denuncia que ainda pouco se produz e se publica. Há também o problema da validação acadêmica sobre o que é produzido, visto que essas produções comumente não são ãconsideradas aptas para o consumo acadêmico. Dessa maneira, esses fatos se constituem num obstáculo para a descolonização das abordagens de gênero e feministas sob a lógica ocidental.

Para Patrícia Collins (2000), no contexto dos Estados Unidos, a validação da produção acadêmica é controlada por uma elite de Especialistas ã comprometida com a hegemonia branca, masculina e heterossexual ã que estabelecem os critérios que suprimem os estudos das feministas negras, justamente por considerá-las inferiores.

A lógica ocidental de produção de conhecimento valoriza a teorização em detrimento da experiência vivida, dicotomizando teoria e prática, pensamento e ação. Ao contrário do que ocorre nos feminismos negros, do terceiro mundo e pós-colonial, é na experiência interseccional de gênero, raça, sexualidade e de classe das mulheres negras que reside a produção de conhecimento.

Conceber a experiência como critério de validade teórica, se constitui numa revolução acadêmica na produção do conhecimento, na medida em que reconhece como fundamentais aqueles saberes que, muitas vezes, secularmente permitem àquelas/es que não estão nos meios acadêmicos sobreviverem e se relacionarem com o mundo, criando e recriando possibilidades contra hegemônicas.

Possibilita também que, na medida em que rompe com a dicotomia teoria e prática, permite ao diferentes grupos reconhecerem-se nessa forma de produção de conhecimento, visto que são esses saberes que não somente dão alicerce, e sim se constituem em validadores das reflexões acadêmicas.

Ainda como parte indissociável da epistemologia feminista negra e como continuidade dessa postura de valorização do vivido na produção acadêmica, o diálogo também assume uma importância fundamental como fonte de experiência e conhecimento.

A professora Dandara (grupo três) fala de como utiliza sua experiência, como negra que construiu uma imagem positivada de sua negritude, em seu trabalho pedagógico com a estética afro. Segundo seu relato:

[...] É, pra algumas pessoas até choca. Então, como o meu cabelo é crespo, uso turbante, um colar, são cores e isso é a minha imagem permanente, não é aquela história que muita gente acha que de repente, num determinado momento, pra um evento, alguém se fantasia de preto, não. Eu sou preta, o tempo todo, eu lembro de um trabalho de formação que a gente fez numa escola de ensino médio, que era estética, em que a experiência foi ensinar as meninas a dizerem "meu cabelo pixaim". Meu isso, meu cabelo aquilo, meu cabelo duro, meu cabelo ruim, não. O cabelo não é ruim, o cabelo é pixaim. Pra que eu possa dizer que o cabelo pixaim é bonito, eu preciso usar e abusar do meu pixaim. (Entrevista realizada em 15.04.15).

A compreensão de que tanto as/os professoras/es quanto as/os alunas/os são marcadas/os pelo gênero/raça/sexualidade/classe permite que se perceba as diversas dinâmicas implicadas nas diferentes trajetórias desses distintos atores/atrizes sociais no interior da escola, permitindo a/ao professora/or considerar o processo pedagógico em sua complexidade. Mas, isso não será possível, se os currículos que formam

professoras/es se mantiverem assentados numa perspectiva homogeneizante, que não lhes possibilite enxergar as diferenças como parte do trabalho desenvolvido no interior das escolas.

A professora Fátima (grupo um), por exemplo, expressa sua dificuldade em reconhecer as atividades e conteúdos propostos pelo curso relacionados à sua própria experiência de trabalho na sua escola, uma vez que:

[...] São atividades que por mais que você não tenha passado por situações abordadas, já se pode ter argumento no caso de presenciá-las. Você tem acesso a experiências dos colegas e isso faz com que se adquiram novas experiências. (Fátima, formulário de avaliação do GDE-Pará 1ª edição).

A dificuldade em identificar a presença da desigualdade de gênero e racial no cotidiano da escola não se limita a experiência da professora Fátima, a professora Glória (grupo três) também relata no momento de sua entrevista, com um exemplo retirado de seu cotidiano de trabalho, a compreensão de que o debate das temáticas não tem relação com os conteúdos apreendidos pedagogicamente.

Eu vejo muito, assim aquela visão de que não há racismo. Que não há, sabe aquela, aquela questão do mito da igualdade racial, então eu acho que não é importante [...]. Tinha professores que colocavam apelido nos alunos, eu tive problemas com isso sim, enquanto coordenação. Os pais chegaram na escola, o professor estava apelidando o aluno. Aí era uma coisa tão engraçada, porque a gente já estava numa discussão de *bullying*⁴⁸ e aí o professor vai e apelida o aluno. Eu lembro que (o apelido) era um personagem de uma série que passava na TV e quem era o personagem, era o mendigo negro e era o aluno. Quer dizer que aluno era sujo, por ser negro. Mas ele não fazia essa relação com a cor, a princípio não, por que passa aquela coisa como se fosse natural. Então, essas coisas, sabe que são arraigadas mesmo de preconceito, de discriminação e que se refletia muito, mas eles não se percebem aquilo como racismo, não se percebe isso como algo arraigado. Então eu acho que o que faltava pra isso, pra essa participação do professor é justamente a percepção da importância da temática. (Entrevista realizada em 01.06.15).

A professora Glória (grupo três) se refere, em seu relato, sobre umas das dificuldades que encontrou para introduzir o debate sobre relações raciais na sua escola, deveu-se a crença de que não há racismo no espaço escolar. Segundo a docente, essa crença é fruto do mito da democracia racial traduzido por ela como mito da igualdade racial, ideário presente nas relações raciais no Brasil, onde negras/os, brancas/os e

⁴⁸ O *bullying* se caracteriza pela ocorrência de ações agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação aparente que causam dor, angústia ou intimidação (SILVA; ROSA, 2013).

indígenas gozam, no país, de ãconvivência harmoniosa e de acesso às oportunidades sociais sem barreiras raciais.

Para Guimarães (2001), a ideia do Brasil como paraíso racial, lugar onde não haveria barreiras que impedisse a ascensão social de pessoas racialmente diferentes, se apresenta no mundo europeu e estadunidense, desde antes do nascimento da Sociologia. Esse ideário, portanto, serviu de fundamento para, no Brasil moderno, a ã[...] construção mítica de uma sociedade se preconceitos e discriminações raciais (GUIMARÃES, 2001, p. 148).

Apesar de não ser o autor da ideia de ãdemocracia racial, nem quem tampouco utilizou o termo pela primeira vez, é a Gilberto Freyre a quem Guimarães (2001) atribui a retomada do termo pela sociologia moderna, dando-lhe roupagem científica.

Guimarães (2001, p. 153), baseado nos escritos de Roger Bastide, afirma que:

[...] Freyre, no entanto, não fala em "democracia racial" até 1962, quando no auge da sua polêmica defesa do colonialismo português na África, e no bojo da construção teórica do que chamará de lusotropicalismo, julga conveniente atacar o que ele considerava influência estrangeira sobre os negros brasileiros, particularmente o conceito de "negritude", cunhado por Leopold Senghor, Aimé Césaire, Franz Fanon e outros e reelaborado por Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento.

Conveniente ainda é Gilberto Freyre, herdeiro dos privilégios da aristocracia branca brasileira, contrapor-se à crítica ao ideário de democracia racial e atacar a construção do conceito de negritude, que será fundamental para a organização das/os negras/os brasileiras/os em torno de uma identidade política, com a qual constroem uma imagem positivada de si e que permite organizarem-se na luta ao combate às desigualdades raciais, presentes na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 2001).

Nesse sentido, reforça-se cientificamente o mito da democracia racial e, ao mesmo tempo, coloca-se o problema da desigualdade racial e do racismo como algo que só existe na cabeça das/os negras/os do movimento negro organizado. Cabe aqui, portanto, a reflexão de Fanon (1983, p. 78) que ã[...] É o racista que cria o inferiorizado e não o contrário.

O ideário de ãdemocracia racial, pois, serviu e, ainda, serve para mascarar a grave desigualdade racial existente no Brasil, porque se reativa cada vez que evitamos debater, como na experiência descrita no relato da professora Glória, o racismo na escola sob o argumento de que não existe racismo no nosso país e, em conjunção com a ideia da meritocracia na educação, produz mecanismos devastadores nas relações entre

os diferentes sujeitos na escola, resultando na exclusão de negros e negras do sistema educacional.

3.3 GÊNERO E RAÇA COMO PARTE DO COTIDIANO ESCOLAR?

A professora Joana (grupo um) comenta sobre o jogo presença-absência de alguns temas no cotidiano de sua escola, ao afirmar que: “[...] Os temas estão implícitos nas escolas, no entanto, a possibilidade de inclusão clara e objetiva não, oferecia resistência da direção e afins” (Joana, ficha de avaliação do GDE-Pará 1ª edição).

O professor João (grupo um) também indica a presença da temática na sua escola, mas adverte que não há aplicação eficiente do conhecimento sobre o assunto. Conforme testemunha o próprio docente: “[...] Na escola onde eu trabalho, todo o corpo profissional tem conhecimentos dos assuntos trabalhados e discutidos neste curso, porém não existe nenhum trabalho que possa favorecer de forma eficiente a aplicabilidade dos mesmos” (João, formulário de avaliação do GDE-Pará 1ª edição).

Apesar do debate sobre as temáticas de gênero e raça na formação universitária ser imprescindível para a formação de uma consciência de convivência e respeito às diferenças nas escolas mencionadas pelas/os professoras/es, acredito que a mudança de postura dos sujeitos em relação as/aos outras/os e ao mundo depende de um processo que envolve outras experiências formativas, principalmente aquelas que possibilitam articulação com a própria experiência de cada um.

O debate sobre gênero e raça precisa atingir, não somente a prática pedagógica de professoras/es, mas também as diferentes naturezas de trabalho pedagógico (gestão, supervisão e orientação escolar). Há necessidade, ainda, de que essas formações privilegiem a relação teoria e prática e que esses profissionais da educação possam trazer para o debate suas experiências pedagógicas como base para a construção de novos fazeres pedagógicos.

A possibilidade de considerar a experiência das pessoas e dos diferentes grupos, como base fundamental da produção de conhecimento, possibilita entender com maior amplitude as diferentes dimensões da vida em sociedade e dos lugares de opressão e de privilégio que os sujeitos ocupam no contexto das relações sociais.

Quando as feministas negras estadunidenses passaram a criticar as produções teóricas do feminismo ocidental, foi no sentido de reivindicar um lugar no feminismo

que pudesse valorizar e reconhecer as mulheres negras e as suas experiências como demandas históricas do movimento.

bell hooks (2000, p.1), ao se referir as primeiras produções teóricas das feministas brancas, diz que:

[...] O feminismo nos Estados Unidos nunca emergiu das mulheres que são mais vitimadas pela opressão sexista, diariamente abatidas ã mentalmente, fisicamente e espiritualmente ã mulheres que são impotentes para mudar sua condição de vida⁴⁹.

As mulheres negras oprimidas diariamente pela violência doméstica, pela pobreza e pelo racismo não acharam suporte para as suas demandas no feminismo branco-ocidental. A essa experiência de exclusão as feministas negras estadunidenses responderam com a formulação de uma epistemologia, cuja metodologia reconhece as multiplicidades das experiências atravessadas pelas diferenças de gênero, raça, classe, entre outras.

A experiência interseccional de gênero, raça, sexualidade e de classe das mulheres negras, se constituiu numa ferramenta epistemológica para produção de conhecimento, bem como para a explicação e compreensão da realidade social, considerando as complexas relações sociais que engendram os sujeitos em suas múltiplas experiências, forjadas em suas referências identitárias de gênero, raça, classe e sexualidade.

Nas escolas, as múltiplas referências identitárias são também mobilizadas, considerando que as práticas pedagógicas articulam saberes das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo ã professoras/es e alunas/os.

O relato da professora Vanessa (grupo três) expressa como a sua prática pedagógica é amplamente influenciada pelas suas experiências formativas profissionais ou de vida pessoal. Ao perguntar-lhe se gostaria de acrescentar algo a nossa entrevista, ela acrescentou:

[...] Eu acho que essas coisas deveriam ser feitas com todos os professores (ela se refere ao acesso a formações que tratem das temáticas de gênero, sexualidade e raça). Eu acho que é complicado você esperar, algum negro lutar contra o racismo, algum homossexual lutar contra a homofobia, uma mulher lutar contra o machismo. Eu acho complicado esperar está dentro do problema pra enfrentar o problema. É muito complicado, ter sei lá, dez professores pensando tanto sobre isso, enquanto se tem oitenta por escola que nem fala

⁴⁹ Feminism in the United States has never emerged from the women who are most victimized by sexism oppression; women who are daily beaten down, mentally, physically, and spiritually ã women who are powerless to change their condition in life.

sobre o assunto, né. É muito triste. Na verdade, são muitos alunos morrendo, literalmente, por não falar, por não se defender, por não se expor a essas questões, e eu fico muito triste, porque assim, eu não consigo visualizar outra pessoa que faça isso, como eu busco fazer. Como eu tento fazer, porque eu faço é com paixão, passionalidade, extremamente passional. (Entrevista realizada em 26.05.15).

Essa ãpassionalidadeè a que a professora Vanessa (grupo três) se refere em seu relato, expressa toda a indignação necessária à prática pedagógica crítica que não se acomoda com as coisas como se apresentam sem questioná-las, sem fazer algo para transformá-las.

A professora Dandara (grupo três), da mesma forma se posiciona sobre o seu protagonismo docente e engajado na construção de uma educação antirracista, que valorize as marcas da negritude na escola onde atua. Sobre as suas dificuldades em debater sobre as diversidades de gênero, sexualidade e raça na escola, Dandara toma posição e fala:

[...] Pela minha formação, por exemplo, eu sou negra, ativista do movimento negro, mas eu digo que eu nasci com pele preta e eu só me tornei negra após os trinta. Que negro é uma condição política. O aceitar a diversidade é um posicionamento político que tem que ser colocado na cabeça das pessoas e essa dificuldade tá aí. É muito fácil ter síndrome de Gabriela: nasce assim, cresce assim, morro assim! Não aceito essas coisas! (Entrevista realizada em 15.05.2015).

Freire (2000) chama atenção, em seu livro *Pedagogia da Indignação*, para a legitimidade do sentimento de indignação, de raiva com as injustiças. Para o autor, a raiva, assim como o amor, são motivadoras da luta contra a acomodação diante a aceitação de que não se pode mudar a realidade. Nas palavras do Freire (2000, p. 36):

[...] Tenho direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação da minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer de ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo ãpré-dadoè, mas um desafio, um problema.

Nessa perspectiva, o sentimento de raiva, de paixão, de não aceitação que encontro nas falas das professoras Vanessa e Dandara (ambas do grupo três), são necessárias para o efetivo engajamento e comprometimento com a transformação da escola no sentido de torná-la um espaço, onde as desigualdades de gênero e raciais sejam evidenciadas e combatidas.

As suas práticas pedagógicas estão imersas da solidariedade que é fruto de suas histórias de vida, de exclusão como mulher lésbica (Vanessa) e mulher negra (Dandara), e que, por isso, mesmo possibilita-lhes enxergar como a orientação sexual e a raça estão presentes nos espaços escolares, produzindo desigualdades entre as/os alunas/os e entre as/os próprias/os professoras/es.

Evidenciar e combater as desigualdades raciais e de gênero na escola, passa, entre outras coisas, por desnaturalizar lugares socialmente designados, superar a fragmentação existente no trabalho pedagógico, compartilhar conhecimentos, criar espaços que possibilitem esse compartilhamento de experiências e saberes.

É preciso, também, compreender esse debate de forma transversalizada no currículo, a fim de que se possa romper com a ideia de que os assuntos são de domínio de determinadas disciplinas. Apesar de algumas respostas das/os professoras/es apontarem elementos das discussões sobre gênero e raça na escola, essas discussões ainda estão situadas em algumas escolas em contextos de disciplinas, as quais, muitas vezes, reforçam a naturalização do debate, sem uma reflexão crítica, como é o caso das disciplinas Ciências e Biologia.

Incluir o debate sobre e gênero e raça no contexto de disciplinas como Ciência e Biologia incorre no risco de tratar as temáticas a partir de uma ótica das diferenças biológicas e nem raça nem gênero devem ser percebidos como elementos da natureza, por serem constructos sociais.

Tal percepção, de que gênero e raça são conteúdos da disciplina Ciências, pode ser observada no relato da professora Fernanda (grupo um), que indica um dos contextos no qual esse debate se inscreve: ã[...] O tempo que estou trabalhando na escola não houve nenhum projeto voltado para abordagem das temáticas propostas pelo curso, apenas é discutido superficialmente nas aulas de ciênciasò (Fernanda, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

A professora Tereza (grupo três) também situa o debate sobre gênero e sexualidade na disciplina Biologia, considerando as suas experiências na escola em que trabalha.

[...] Talvez, seja nossa própria formação. Ainda, até com medo de falar o assunto né? Não se sentindo preparada pra conversar isso (gênero e sexualidade). Tanto que com o meu colega, que eu acho que é mais difícil, que com um aluno, mas a gente ainda foi preparado na família, daquela forma, não teve essa formação. E ai a dificuldade continua né? E ai quando a gente tenta um pouquinho tem uma coisa talvez que, que não seja só nossa, administrativa. Mas também o meu

colega, ele dificulta, que talvez se ele viesse talvez a gente ia abrir esse (debate). Mas existe sempre uma barreira talvez entre nós, que devemos trazer isso pra estudo, a gente não consegue reunir num grupo pra discutir isso, pra tentar colocar por que lá no programa jovem do futuro ela vem, mas aí quem é que vai parar o seu conteúdo pra falar de homossexualidade? Não que isso não tenha a ver com o meu conteúdo de biologia [...]. (Entrevista realizada em 08.05.15).

Louro (1999) comenta que os mecanismos de regulação do gênero e da sexualidade são realizados sob múltiplas formas por meio de rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos. Essas múltiplas formas, de acordo com a autora, se inscrevem a partir do contexto de uma determinada cultura, sendo, portanto, fruto de um processo de socialização, de aprendizagem.

Ao naturalizar gênero e sexualidade situando-as como conhecimento das aulas de Biologia, reitera-se a concepção de que as diferenças entre mulheres e homens fundamentam-se nas diferenças biológicas e que a sexualidade ãnaturalò, portanto ãnormalò, se desenvolve a partir de parâmetro da heterossexualidade normativa. Desconsidera-se, então, toda a luta do movimento LGBTTT no sentido de despatologizar as diversas outras experiências de exercício da sexualidade, afirmando-as como dissidentes.

Mas a professora Tereza (grupo três) também se refere, em seu relato, sobre a dificuldade que existe em se reunirem com as/os professoras/es para debaterem gênero e sexualidade, motivados, como ela enfatiza, pela falta de um embasamento teórico, pela falta de formação para tratarem do tema homossexualidade.

A inclusão da temática da diversidade sexual na escola, ainda enfrenta um tabu muito forte, pois acredita-se que a questão da sexualidade não é problema para ser discutido nesse espaço, mas em outros, como, por exemplo, a família. O relato da professora Benedita (grupo um) expressa essa percepção: ãAs escolas consideram que essa temática é assunto das famílias, das igrejas, dos movimentos sociais etc.ò (Benedita, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

Nesses termos, ao romper com o tabu de que a sexualidade pode e deve ser discutida na escola, numa perspectiva sociológica e não biológica, o corpo docente estaria admitindo que há algo para além da heterossexualidade normativa, o silêncio sobre o assunto, portanto, se constitui numa forma de manter sua ação reguladora da heteronormatividade.

A professora Neide (grupo um) expressa que a formação nas temáticas é um processo de desconstrução de velhos e de construção de novos conceitos, para o qual as/os docentes também têm que se responsabilizar, buscando experiências que possam auxiliá-las/os nessa construção e na superação de suas próprias limitações. Como diz a própria docente: “[...] Estou na busca de conhecimento. Este tema ainda tenho alguma dificuldade, estou desconstruindo alguns conceitos para poder trabalhar o tema na escola” (Neide, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

A professora Neide (grupo um) não está falando apenas de adquirir conhecimentos ou os conteúdos para transmiti-los as/aos suas/seus alunas/os em sala de aula. Ela expressa algo mais profundo, que é a reflexão sobre e a desconstrução dos seus preconceitos, que, por estarem arraigados, são tão difíceis de superá-los. O testemunho dessa docente demonstra, também, a necessidade de continuar buscando conhecer essa nova realidade que libertará não somente as/os suas/seus alunas/os, mas a ela própria, possibilitando novas interpretações.

O reconhecimento de nosso inacabamento, de sabermos-nos incompletos e não prontos é imprescindível para impulsionarmos-nos em busca de preencher as lacunas de nossa formação, reconhecer nossa incompletude é tão fundamental quanto reconhecer a capacidade de nossas/os alunas/os, seus saberes, suas experiências.

A formação da/o professora/or não poderá e nem deverá ocorrer dissociada do contexto da formação das/os alunas/os. Não é possível desconectar as experiências de aprendizagem docente daquelas que ocorrem no interior das práticas profissionais cotidianas com as/os alunas/os, até porque a aprendizagem não acontece de forma estanque ou separada das experiências de vida pessoal e profissional dos sujeitos; a relação professora/or e aluna/o não é binária, visto que as/os professoras/es ensinam e aprendem com as/os suas/seus alunas/os.

Paulo Freire (1979) ressalta a importância da reflexão teórica sobre a realidade para que se possa compreender melhor o mundo que nos rodeia.

[...] Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem se distanciar-se para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser fora do seu tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. (FREIRE, 1979, p. 16).

Nesse sentido, o compromisso da/o professora/or com a libertação das/os suas/seus alunas/os se constrói à medida que esta/e amplia criticamente sua percepção sobre a realidade que a/o circunda, por meio da reflexão teórica nesta assentada.

A professora Ângela (grupo um), por sua vez ressalta a necessidade de que a reflexão possa se converter em ações no cotidiano. Como ela mesma diz: ã[...] A importância da reflexão e ação em torno dessas discussões é de urgência em nossa sociedade, em todos os âmbitosò (Ângela, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

A professora se refere ao debate sobre gênero, sexualidade e raça como urgente em nossa sociedade. Essa urgência se expressa como conhecimento necessário à medida que essas temáticas se impõem imperativamente como demanda presente no cotidiano das escolas. Essa demanda que se impõe no dia a dia das escolas se constitui num elemento de resistência à histórica invisibilidade imposta aos sujeitos negados nesses espaços de aprendizagem.

Foucault (1993, p. 91) estimula o pensamento sobre a relação entre poder e resistência, ressaltando que ã[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poderò. Para o autor, não há um ponto de resistência, mas múltiplos pontos que se distribuem ao longo de toda a rede de poder, a qual, por sua vez, não está personificada nas instituições, mas atravessa-as (FOUCAULT, 1993)

Assim, a presença dos sujeitos se impõe como resistência, não somente pela sua presença física nas salas de aula, mas também pela curiosidade acerca da polêmica levantada pela novela que mobiliza as opiniões prós e contras, pelas notícias veiculadas nas mídias e pelas relações sociais que se estabelecem com a vizinhança. Essa resistência se impõe, portanto, por situações cotidianas trazidas por professoras/es, alunas/os ou outros sujeitos que circulam no dia a dia escolar.

Nesse jogo de ocultamento/revelação das diferenças, poder/resistência, evidencio que, a partir das respostas das/os professoras/es, as diferenças de ãgênero, sexualidade e raçã ganham visibilidade com a existência de ãpossíveis casosò nas escolas.

A ideia de terem ãpossíveis casosò sem, contudo, identificá-los, indica que as relações de gênero e raciais ainda não são identificadas como fazendo parte do cotidiano escolar, portanto é possível que exista trabalho efetivo que discuta gênero e raça como eixo das experiências pedagógicas.

A professora Francisca (grupo um) conta que: ã[...] todos os conteúdos são muito importantes para serem trabalhados em sala e mesmo para nos mantermos mais informados e preparados para lidarmos com os possíveis casos na escola (Francisca, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

Já a professora Dayse (grupo um) expressa sua impressão a respeito do conteúdo do curso GDE do seguinte modo:

[...] Sem dúvida nenhuma, o conteúdo trabalhado é importante para a minha formação, tanto como profissional ã porque estarei mais preparada para lidar com as diversidades que encontrarei na escola, quanto cidadão ã porque posso melhorar a minha convivência com as demais pessoas e contribuir para melhorar a sociedade. (Dayse, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

O cotidiano nas escolas, a partir da certeza de que é necessário lidar com o conhecimento do curso sobre a temática de gênero, incita as novas bases epistemológicas, demandadas, inclusive, pelas comunidades, bem como contribui para compreender os diversos ãlugares ã generificados, sexualizados e racializados nos quais se situam os sujeitos sociais.

Uma forma significativa de se fazer presente a temática de ãgênero, sexualidade e raça nas escolas é aquela que qualifica o tema como polêmica. A professora Eliane (grupo um) comenta que sobre o conteúdo do trabalho é relevante para a sua formação, ao dizer: ã[...] Sim, (é relevante) à medida que nos faz repensar sobre temas tão polêmicos, nos levando até, muitas vezes, a mudar uma concepção que apenas era baseada no senso comum (Eliane, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

Em uma versão tradicional de educação, arrisco a dizer, que a atividade educativa é toda centrada na/o professora/or, a/o qual se responsabiliza, desde a seleção dos conteúdos a serem acessados pelas/os alunas/os, ao modo como serão avaliados e trabalhados em sala de aula, sem nenhuma participação ou intervenção dessas/es últimas/os nesse processo. Em um modelo educacional como esse, não há espaço para debate.

Nesse contexto, evitam-se temas ãpolêmicos ã, ou melhor, não há polêmica de natureza alguma, visto que se pressupõe que a única opinião válida é a da/o professora/or. Em um modelo educativo de caráter tradicional, as/aos alunas/os cabe responder corretamente, a partir das orientações da/o professora/or, e quando forem solicitados nos instrumentos avaliativos adotados.

Todavia, ressalto a fundamental importância de relacionar as experiências vividas pelos diferentes atores sociais com o conhecimento científico, pois [...] a experiência é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos de realidade (BRAH, 2006, p. 360).

A experiência, segundo Avtar Brah (2006), se constituiu num conceito chave para o feminismo, pois possibilitou questionar e enfrentar o cotidiano como certo do dia a dia de mulheres, além de tornar possível situar como político aquilo que antes era compreendido como pessoal.

A experiência é o lugar de formação do sujeito, em que as condições materiais de vida e os significados atribuídos pelos sujeitos estão em luta. Desse modo, se faz necessário re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a verdade, mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente (BRAH, 2006, p. 360).

Quando penso na minha experiência de vinte e três anos dedicados à escola pública, percebo que a condução do trabalho pedagógico tem focalizado, muitas vezes, as condições materiais de existência, as carências materiais das/os alunas/os, a partir de um modelo de desigualdade de classe, desconsiderando outros condicionantes sociais que podem, nas experiências das/os alunas/os, serem bem mais incisivos na produção de opressões sociais.

Essa mesma experiência, somada às percepções expressas nas respostas que se retêm das/os professoras/es aqui apresentadas, explicita que as preocupações com as condições econômicas das/os alunas/os se fazem presente, mais facilmente, nos debates realizados no interior das escolas. Porém, muitas vezes, também contribuem para uma compreensão reducionista da realidade destas/es, na medida em que nem se cogita considerar as complexas intersecções aos diversos marcadores sociais da diferença que constituem as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

Para Brah (2006, p. 351), as [...] Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como óbvias independentes porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra e é constituída pela outra e é constitutiva dela. Não se está falando numa superposição de opressões, mas na forma como elas se relacionam, influenciando-se mutuamente nas diversas experiências vividas pelos diferentes sujeitos situados.

Sem considerar essas intersecções, as escolas continuam a produzir análises reducionistas de suas experiências cotidianas, bem como a produzir exclusões e

desigualdades. Isso é nítido no testemunho da professora Maria (grupo um), pois segundo ela, em sua escola, não se consegue analisar um fenômeno social como a violência, a partir de uma lógica interseccional que considere classe/gênero/sexualidade/raça:

[...] Sim, no entanto as nossas escolas não discutem esses assuntos na grande maioria, o único tipo de violência que é discutido nas escolas urbanas e periféricas e a violência entre grupos de gangues, chega a PM e pronto, até o próximo episódio e ai vai. (Maria, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

Apesar dessa incapacidade da escola como um todo para lidar com o problema da violência como uma questão interseccionada a outros fatores, constato que a experiência da professora no curso, ao acessar as temáticas discutidas, contribuiu para que a docente pudesse compreender a violência como um fenômeno conectado também às desigualdades de gênero, sexualidade e raça.

Sposito (2001), ao realizar um breve balanço acerca da pesquisa sobre violência escolar, no Brasil, a partir da década de 80, evidencia um único levantamento nacional realizado no ano de 1998. Esse levantamento considerou apenas a interlocução com as/os professoras/es e aponta uma relação entre a maior incidência de atos de vandalismo e a vigilância ostensiva, ou seja, quanto maior o aparato de vigilância, maior o número de eventos de vandalismo.

A autora também observou que é a partir de estudos realizados por pesquisadoras/es acadêmicas/os, considerando contextos específicos, bem como a interlocução com outras/os atrizes/atores sociais é a violência na escola ocorre como extensão da violência urbana. Segundo Sposito (2001), a violência influencia no aumento da criminalidade, principalmente, no tráfico de drogas e na disputa de grupos rivais por território.

Outro aspecto observado nas respostas das/dos professoras/es está relacionado ao modo como elas/eles concebem as temáticas de gênero, sexualidade e raça em suas experiências pedagógicas. Percebi que, no espaço escolar, as referidas temáticas são compreendidas como *tabus*, como pode ser observado no relato do professor Gilberto (grupo um):

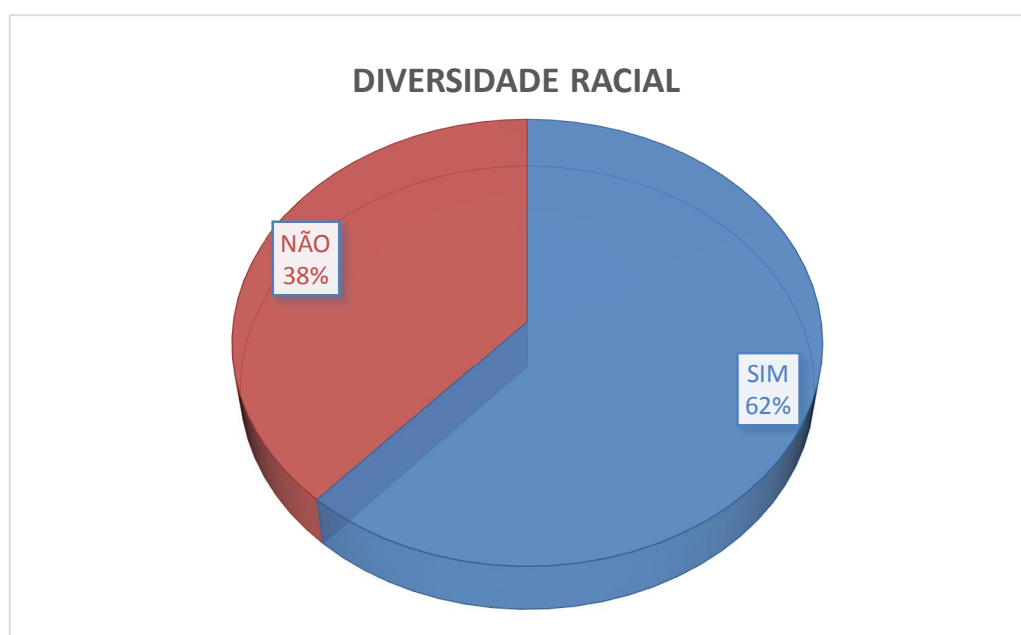
[...] Sim, muito bem, porque os temas são muito bem focados e além do mais os textos postados no fórum vem contribuindo muito com meu conhecimento profissional. Além de mostrar uma nova forma de lidar com certos assuntos que eram tabu. (Gilberto, formulário de avaliação do curso GDE-Pará 1ª edição).

Compreendo que os temas de gênero, sexualidade e raça são considerados tabus a partir do momento em que as experiências reais dos sujeitos, dentro e fora da escola, transgridem ou subvertem a ordem estabelecida como natural ou normal. Isso porque numa concepção social patriarcal, heterossexista e racista, em que a norma empodera o homem, heterossexual e branco, sendo que toda/o aquela/e que se situa fora da norma é concebida/o como diferente, polêmica/o e/ou exótica/o na acepção negativa da palavra.

3.4 E SOBRE A LEI 10.639/2003?

Sobre o debate racial nas escolas onde atuam as/os professoras/es, do universo de 39 questionários respondidos, apenas 24 (62%) apresentam respostas SIM a questão: ãNa sua escola tem se desenvolvido o trabalho pedagógico com a diversidade racial?ò E em 15 (38%), a resposta foi NÃO (ver Gráfico 12 a seguir).

Gráfico 12 ã Diversidade racial



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora em abril/2013.

Segundo esse gráfico, há um número expressivo (62% do total) dessas/es professoras/es que indicam que há experiências pedagógicas com a temática, enquanto 38% não a abordam.

Ao se comparar os Gráficos 11 e 12 que apresentam, respectivamente, os números percentuais do trabalho desenvolvido com as temáticas de gênero e raciais nas

escolas, é possível notar entre as/os docentes, participantes da pesquisa, que há uma menor adesão à temática de gênero em relação à questão racial, por a entenderem separadamente.

Acredito que essa maior adesão ao trabalho pedagógico com a diversidade racial deve-se muito a existência da Lei 10.639/2003, fruto da luta do movimento negro. A Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) em seu Art. 26 e institui como obrigatório o ensino da história e da cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar.

Mas justificar a presença da temática racial na escola apenas por força política da lei, a meu ver, pode revelar muito da forte presença do racismo e da desigualdade racial nas escolas. Por exemplo, quando indagada se em sua escola são desenvolvidos trabalhos com a temática racial, a professora Benedita (grupo dois) aponta para a efetivação do que obriga a Lei 10.639/03: ã[...] Sim. Não obstante, a escola justifica por imposição legal [...]ò (Benedita, questionário, curso GDE-Pará 2ª edição, 13/04/13).

Vale ressaltar que a resposta da professora Benedita indica que o debate sobre a diversidade racial na escola não ocorre pela necessidade histórica de compreender a sociedade brasileira como racialmente diversa. Tampouco, por entender as contradições sociais que levam mulheres e homens negras/os a serem estigmatizadas/os e excluídas/os de usufruir plenamente dos bens que também produzem. O debate racial, portanto, ocorre apenas para constar que a escola está obedecendo a uma determinante legal.

Não estou desconsiderando o papel e o valor do dispositivo legal como mecanismo de garantia de direito de todas/os as/os alunas/os a terem acesso a uma parte importante do conhecimento sobre a cultura e história africanas e afro-brasileiras, que foi apagado de nossa referência de mundo. Apesar de uma produção vultosa a respeito ser deixada de lado para se interpretar e entender o Brasil sobre produções que abordam a formação do pensamento social no país e do negro no país e das relações raciais, em suas diversas vertentes e ângulos.

A lei obriga construir e efetivar a formação e a incorporação de saberes, por meio de políticas públicas de formação continuada de professoras/es e de todas/os as/os profissionais da educação, com a abordagem específica e interseccional o que sendo feito, de forma exemplar, pelo GEAM que é um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros que vem desenvolvendo desde 2002, na UFPA, ã[...] assessoria, formação de professores, defesa e divulgação das culturas negras, contra o racismo institucional, por

políticas de ações afirmativas e contra a intolerância religiosa as religiões de matriz africana⁵⁰.

Nesses termos, acredito que independentemente da forma como o debate sobre as relações raciais e a cultura africana e afro-brasileira entram na escola, se pela efetividade da lei ou pela necessidade das/os atrizes/atores sociais que participam do cotidiano escolar não se pode negar a importância desse conhecimento e desse debate para a vida e para as relações sociais⁵¹. Reitero, entretanto, que esses conteúdos e esse debate precisam receber a devida atenção qualificada para que superem sua condição de esporádicos e marcadamente pontuais, vinculados ao calendário festivo e feriados municipais, estaduais e federais o que leva a descumprir a Lei.

Além da professora Benedita, a quem já me referi, há mais três professoras que indicam essa superficialidade no trato com essa temática nas escolas. Essas, por sua vez, escrevem que o tema é abordado em ciclos de palestras, vídeos ou ainda em datas comemorativas.

Mas há, no universo das/os docentes, consideradas/os neste trabalho, aquelas/es que garantem uma abordagem qualificada com a temática. No caso dessas/es, são professoras/es que têm um compromisso militante no combate à desigualdade racial e ao racismo. É o caso, por exemplo, do professor Joaquim e da professora Carlota (ambos do grupo dois).

O professor Joaquim (grupo dois) destina atenção especial ao tema racial, demonstrando certo entusiasmo por ter participado da militância em favor dos movimentos negros. Ao responder a questão se em sua escola é desenvolvido um trabalho com a temática racial, ele afirma que: “[...] Sim, e com mais tempo ainda, pois participei da organização dos movimentos negros na década de 80 (Joaquim, questionário, curso GDE-Pará 2ª edição, 13/04/13).

Já a professora Carlota (grupo dois) ressalta sua luta para efetivação do debate, ao responder a mesma pergunta, se expressa do seguinte modo: “[...] Sim. Nesse sentido

⁵⁰ Disponível em: <<http://afroamazonico.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

⁵¹ Em uma conversa informal com uma das tutoras do curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça promovido pelo NOSMULHERES, esta que também é professora da disciplina História numa escola pública em Belém e que implementou um projeto de ação com o conteúdo de História da África em sua escola, a professora relatou que, com esse trabalho, que não teve a adesão imediata do coletivo de professores/as, seus colegas de trabalho, ouviu de uma aluna negra o quanto este tinha sido significativo para a sua vida, pois, pela primeira vez, ela tinha ouvido coisas positivas sobre o continente africano, sobre os negros que vieram de lá, sobre conhecimentos que ela não sabia que tinham se originado naquele continente e sobre como os negos viviam livres antes de chegarem ao Brasil.

tenho sido um agente de luta na escola: feira da cultura, consciência negra, Lei 10.639/2003 (Carlota, questionário, curso GDE-Pará 2ª edição, 13/04/13).

As professoras Tereza e Dandara (ambas do grupo três) desenvolvem uma prática pedagógica, articulando as temáticas de gênero e raciais, temas estes que apresentarei detalhadamente no quarto capítulo deste trabalho.

Como Tereza é coordenadora pedagógica, além dos projetos que formula tendo a temática racial como foco para que as/os colegas professoras/es executem, ela também desenvolve um projeto de leitura com as turmas do sexto ano do ensino fundamental o qual oportuniza o acesso à literatura sobre o continente africano.

[...] Nas folgas que eu tenho aqui, eu olho o horário, não tem um professor ali naquela turma, meu livro de história tá aqui do meu lado. Tá aqui (me indica a pilha de livros acondicionados num compartimento ao lado de sua mesa) um monte de livro de história, tudo por aqui ó. Eu tenho um projeto que eu digo, ñvisitando o continente africano, então aproveito essas horas e vou conversar sobre o continente africano e apresentar essa literatura que a gente não conhece. (Entrevista realizada em 08.04.2015).

Já a professora Dandara, cujo trabalho vai ser detalhado no próximo capítulo, tem investido na construção de uma imagem positiva das estéticas negras, principalmente entre as meninas, considerando os cabelos crespos. Para isso, a docente utiliza sua própria imagem de mulher negra que valoriza sua negritude e que combate os padrões de beleza eurocentrados para aumentar a autoestima das meninas na escola.

[...] Quando eu digo para as meninas que você não precisa alisar, por que o seu cabelo é bonito, por que você alisa e você usa produto químico, pode desenvolver um câncer e uma série de complicações por causa da química, mas eu preciso estar de acordo com o que estou falando. Eu, Dandara, aí quem olhar pra mim, vai enxergar aquilo que tá presente na minha fala. A imagem grita aquilo que eu sou. É uma estratégia de trabalho e o que eu acho que legal, hoje que você andar por aí, você já cruza com meninas pretas, usando a cor da sua ancestralidade, se orgulhando e exibindo o seu cabelo pixaim. E eu penso que isso é uma coisa, vai sendo e foi sendo construída, não é mais a geração que seu cabelo é ruim, hoje o meu cabelo é bonito e eu posso usar da maneira que eu quiser. (Entrevista realizada em 05.06.15).

Eu acredito, como professora branca que sou, que é possível que todas/os as/os professoras/es que acreditam numa educação verdadeiramente libertadora possam qualificar-se para, superando o seu próprio racismo, construir uma educação antirracista. Porém há, na experiência racial vivida pelas/os professoras/es negras/os,

um saber sobre o racismo que poderá ser compartilhado com os demais pelo testemunho de sua experiência.

bell hooks (2013) prefere chamar a autoridade da experiência de ãpaixão pela experiênciaò pois, quando a/o professora/or negra/o e militante do movimento fala de sua experiência como negra/o tem a seu favor a memória da experiência vivida. A meu ver, isso faz toda a diferença quando penso em qualificação das experiências pedagógicas com a questão racial na escola.

A professora Carlota enfatiza também uma questão que considero de suma importância para a construção de um trabalho pedagógico que precisa ser coletivo dentro da escola com o qual as temáticas das diversidades são tratadas. Tal questão diz respeito ao fato da/o professora/or perceber-se enquanto agente de luta que se compromete e também se responsabiliza em transformar a realidade de sua escola.

Transformar a escola em um espaço democrático, diversamente diferente é um trabalho coletivo e, para que isso se concretize, é de suma importância que a/o docente compreenda que o seu fazer pedagógico não se esgota na sua sala de aula porque se torna, inclusive, fundamental tal tarefa dentro de um contexto que articule a escola e sociedade, relacionalmente.

Ao escrever sobre a educação como prática de liberdade, bell hooks (2013, p. 25) ajuda na compreensão da profundidade dessa tarefa, postulando que:

[...] A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.

Compreendo, a partir dessa citação, que a autora não refere ao que, no contexto brasileiro, se entende o exercício do magistério como sacerdócio, concepção que destitui a docência de seu caráter político, na medida em que esvazia o sentido crítico do magistério como exercício profissional, expondo a/o professora/o à exploração de sua força de trabalho e à precarização e proletarização de sua profissão.

Entendo que, na verdade, ao se referir ao aspecto sagrado da profissão, bell hooks (2013) quer indicar que numa profissão, cuja função fundamental é o ensino, e não há como negar a necessidade de se estabelecer com aquelas/es a quem se ensina uma relação de proximidade e de envolvimento, pois ensinar é mais do que compartilhar

informações, é acompanhar e participar do crescimento intelectual e pessoal daquela/e a quem ensinamos.

Assim, não se pode de maneira alguma perder de vista a necessidade de se compreender que a educação escolar não tem o poder de redimir a sociedade das mazelas por ela produzidas, mas pode contribuir para produzir oportunidades e esperança nas pessoas que dela fazem parte. Portanto, que faz parte do processo de educar que envolve todos os profissionais da educação têm parte da responsabilidade nesse processo, marcado, muitas vezes, por pequenos avanços e grandes retrocessos.

Nesse sentido, o movimento negro, bem como outros movimentos sociais que reconhecem a educação escolar como esse espaço imprescindível para a equidade, têm contribuído com o trabalho da/o professora/or tanto no que tange à formação quanto no que se refere à produção de materiais didáticos e de orientação pedagógica⁵².

Por considerar, ainda, as possibilidades de trabalho com a temática etnicorracial nas escolas, o professor José destaca as questões ñindígenas e quilombolas^o como elementos que podem e devem fazer parte do cotidiano escolar. O professor expressa que o espaço escolar é especialmente rico e complexo, portanto, não é possível que as práticas pedagógicas continuem a se afirmarem em modelos identitários rígidos e fixos, invisibilizando sujeitos e desconsiderando as múltiplas experiências identitárias daquelas/es a quem tais práticas se dirigem.

Nas últimas décadas tem sido debatida a grande dificuldade de se compreender as relações sociais a partir de uma perspectiva essencialista e/ou universalista uma vez que impedem leituras interseccionais (BAIRROS, 1995).

As feministas negras e as mulheres negras do movimento negro que vivenciaram situações de conflito e exclusão dentro das organizações feministas e do movimento de mulheres quando se posicionavam a partir de um paradigma que unificava a opressão vivida pelas mulheres, sem questionar seus privilégios brancos, romperam com o feminismo ocidental e forjaram o feminismo negro apontando a necessidade de questionar, entre outros elementos, a universalidade do sujeito do feminismo ñ as mulheres.

bell hooks (1990, 2013) informa que a tensa relação entre mulheres brancas e negras tem suas origens nas terríveis experiências de escravização vividas pelas

⁵² Destaco as relevantes contribuições do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), do grupo Géledes, do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará, entre outras entidades enquanto expressão e representativos de organizações e movimento negro.

mulheres negras, que envolviam abusos sexuais e físicos e a separação violenta das crianças e de suas mães, ambas escravizadas, em que as mulheres brancas mantinham-se omissas e indiferentes, por sofrerem outras formas de opressão, completamente diferentes das sofridas pelas mulheres africanas. Essa tensão se perpetua sob os resquícios de uma mentalidade colonial nas relações de exploração da empregada negra pela patroa branca, bem como nas relações acadêmico-políticas de algumas feministas brancas interessadas em silenciar por omissão ou considerar irrelevante a tematização acerca das relações raciais no debate de gênero como forma de não questionamento de seu *status quo* e de privilégios da branquidade.

A citação a seguir é longa, mas reveladora dos vestígios das relações que remontam uma sociedade colonial, onde mulheres negras e brancas compartilhavam de diferentes posições na estrutura hierárquica a opressão do patriarcalismo, cuja dominação racial pesava única e exclusivamente às mulheres negras. E que se reeditam nas relações institucionais. No caso a seguir, nos espaços acadêmicos de produção de conhecimento.

[...] Com a institucionalização e a profissionalização crescente do trabalho feminista, voltado para a construção teórica e a disseminação do conhecimento feminista, as mulheres brancas assumiram posições de poder que as habilitam a produzir o paradigma da serva-senhora num contexto radicalmente diferente. Agora, as mulheres negras são colocadas na posição daquelas que atendem ao desejo de saber mais sobre raça e racismo, de ódominarô o tema. Curiosamente, a maioria das brancas que escrevem teorias feministas focadas na ódiferençaô e na ódiversidadeô não tomam a vida, o trabalho e as experiências das mulheres brancas como temas de sua análise de áraçaô mas enfocam, ao contrário, as mulheres negras ou as mulheres de cor. Mulheres brancas que ainda tem que entender criticamente o sentido do óser brancaôem suas vidas, a representação do ser branco em sua literatura, a supremacia branca que determina seu status social põem-se agora a explicar a negritude sem questionar criticamente se sua obra nasce de uma postura antirracista consciente. Aproveitando as obras de mulheres negras, obras que no passado eram consideradas irrelevantes, elas agora reproduzem os paradigmas da serva-senhora em sua atividade acadêmica. Armadas de sua nova consciência da questão da raça, da disposição de confessar que sua obra nasce de uma perspectiva branca (geralmente sem explicar o que isso significa), elas esquecem que o próprio estudo da raça e do racismo nasceu do esforço político concreto de forjar laços significativos entre mulheres de diferentes raças e classes sociais. Muitas vezes, essa luta é completamente ignorada. Contentes com a aparência de maior receptividade (a produção de textos em que as mulheres brancas discutem a questão da raça é citada como prova de uma radical mudança de direção), as brancas ignoram a relativa ausência de vozes

de mulheres negras, quer na construção de uma nova teoria feminista, quer nas reuniões e encontros feministas. (hooks, 2013, p. 140-141).

Ainda se tratando das possibilidades apontadas pelas/os professoras/es para o trabalho com as diversidades raciais, as professoras Lene e Ângela⁵³ revelam que as discussões raciais se efetivam nas suas escolas a partir de questões sobre o *Bullying*.

Em se tratando do *bullying*, tenho observado que, nos últimos cinco anos, ele tem sido um tema cada vez mais frequente no cotidiano das escolas com as quais tenho estabelecido contato a partir de palestras e oficinas de formação⁵⁴. Algumas escolas, por exemplo, têm se preocupado e se mobilizado em discutir o *bullying* a partir de projetos que ressaltam a importância da tolerância e do respeito às diferenças.

Autores como Bandeira e Hutz, 2012; Schultz et al, 2012; Francisco e Libório, 2009; Silva e Rosa, 2013 caracterizam as vítimas do *bullying* como pessoas com baixa autoestima, tímidas, com tendência à submissão. Contrariamente, o agressor é caracterizado como arrogante, persuasivo e com tendência a se divertir com o sofrimento de suas vítimas, que são escolhidas aparentemente sem motivo.

Apesar das caracterizações tanto das vítimas quanto dos agressores, é possível perceber que pouco se aborda a temática do *bullying* a partir da consideração dos marcadores de gênero e racial. Nesse sentido, sem querer minimizar a importância do *bullying* como expressão da violência simbólica ou física que está presente nas escolas, gostaria de refletir, na linha do que propõe Carvalho (2007), até que ponto a utilização do termo genérico *bullying* tem contribuído como elemento que invisibiliza o racismo, o sexismo e a homofobia que, muitas vezes, são os motivadores para esse tipo de violência.

Carvalho (2007) entende o fenômeno do *bullying* como parte dos comportamentos de indisciplina escolar, conceituando-a, como “[...] todos os atos que ferem as regras de bom funcionamento da escola e das aulas” (CARVALHO, 2007, p. 01). Para essa autora, a indisciplina é inerente à forma de organização da escola, que

⁵³ As duas professoras deram respostas exatamente iguais à questão “Questões sobre o *bullying*”.

⁵⁴ No biênio de 2009/2010, mantive um projeto de extensão universitária, intitulado *Educação para Diversidade e os Direitos Humanos*, que mantinha um grupo de estudos e realizava encontros de formação com professores/as de escolas públicas municipais e estaduais no município de Castanhal/Pará. O projeto acontecia em parceria com a Associação de Consciência Negra Quilombo, uma organização do movimento negro no município. A experiência com esse projeto nos possibilitou, de um lado, organizar, no espaço da universidade, momentos de discussões com educadores e, de outro, participar como convidados em momentos organizados pelas próprias escolas, por exemplo, na semana de planejamento, que tinha como mote a preocupação dessas escolas em relação ao problema do *bullying*.

constrói regras para disciplinar os comportamentos a partir de determinados parâmetros, que nem sempre são aceitos e respeitados por todos.-Para Carvalho (2007, p. 02):

[...] tanto o *bullying* quanto a indisciplina não acontecem apenas devido a características individuais de cada aluno, tendência que tem predominado na análise desses fenômenos. É claro que há problemas de personalidade que o apoio de profissionais especializados poderia amenizar. Mas indisciplina é um fenômeno fundamentalmente coletivo e caracteristicamente escolar. [...] Indisciplina também é um fenômeno marcado por todas as desigualdades e hierarquias sociais. Perseguições e apelidos, muitas vezes estão ligados ao pertencimento racial e à orientação sexual de colegas, reforçando e recriando preconceitos, racismo e homofobia. Além disso, sabemos que tanto as vítimas quanto os autores nessas situações são, na sua maioria, meninos e rapazes e que há modelos de masculinidades aí envolvidos.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar, nas diversas intervenções construídas nas e pelas escolas que abordam a temática da indisciplina, e, em particular, a problemática do *bullying*, quais modelos de masculinidade estão sendo veiculados na e pela escola. De igual modo, é preciso verificar quais modelos de masculinidades os jovens acionam como alternativa às suas trajetórias de fracasso acadêmico, na medida em que, de alguma forma, vão afirmar sua virilidade, visto que isso é o que a sociedade espera deles (CARVALHO, 2007).

Ao citar a iniciativa de Don L. Lee de instigar os homens negros, em seu livro *From Plan to Planet: Life Studies: The Need for Afrikan Minds and Institutions*, a criarem estruturas educacionais progressivas a exemplo da criada por ele mesmo, bell hooks (2015) se refere que ao invés de disciplina, o que os meninos negros realmente necessitam para terem um percurso escolar em que possam sobressair-se academicamente, é cuidado com a sua aprendizagem.

bell hooks (2015, p. 687):

[...] Na visão inicial sobre a construção destas instituições, uma visão que ele compartilhou com outros homens negros antirracistas, ele associou a criação de escolas com o nacionalismo negro. A integração levou muitos negros a abandonar o nacionalismo negro porque ele estava associado ao separatismo. Enfrentando a falha da escolarização na educação dos homens negros, hoje, alguns indivíduos, especialmente os que são afrocêntricos, defenderam as escolas separadas. Frequentemente, escolas separadas para meninos negros são apresentadas como a melhor alternativa educacional por causa da ênfase dada à rigorosa disciplina ao invés da aprendizagem. Muitas vezes, não é o rigor que leva estes garotos a dar o melhor de si nestas escolas, mas sim o fato de que os educadores estão sendo cuidadosos,

atenciosos, fazendo com que eles se sintam como alunos que podem se sobressair academicamente. Meninos individualmente educados em ambientes favoráveis muitas vezes regridem quando entram em escolas de predominância branca onde são classificados de modo estereotipado como aqueles que não conseguem aprender.

Por considerar, muitas vezes, que o ambiente escolar é hostil às mulheres negras e aos homens negros, pois lá são desqualificados como capazes de aprender, são estereotipados, são considerados indisciplinados e até violentos, não há investimento no sucesso de sua aprendizagem, ao contrário, são frequentemente empurrados para fora da escola, para o fracasso acadêmico. E no Brasil, ajudam a engrossar as estatísticas do trabalho mal remunerado, da violência urbana e dos índices de mortalidade entre a juventude.

Não se pode deixar de considerar, também, que, muitas das ofensas e xingamentos, utilizados para humilhar as vítimas do *bullying*, têm conotação racial e fundamentam-se nos estereótipos, construídos, historicamente, para desqualificar mulheres e meninas negras e homens e meninos negros. Os cabelos crespos, o nariz largo, os lábios grossos são comumente apagados como referência identitária positiva.

Faz-se necessário também diferenciar na prática educativa o *bullying*, do comportamento violento na relação entre alunas/os, daquilo que é o racismo, pois este pode ser identificado dentro da própria estrutura institucionalizada das escolas brasileiras (racismo institucional), muitas vezes, nas práticas pedagógicas, nos sistemas avaliativos, na valorização de conteúdos eurocentrados no currículo escolar.

O trabalho de Carvalho (2004), anteriormente citado, demonstra a presença do racismo estruturando a avaliação da aprendizagem, privilegiando as meninas brancas e prejudicando os meninos negros no percurso escolar.

Já pesquisa de Gomes (2003) discute como o corpo negro e o cabelo crespo de crianças e jovens são estereotipados e tomados como elementos de discriminação e preconceito no ambiente escolar. Nos relatos feitos sobre a estética-afro, havia sempre a alusão ao espaço escolar como palco de experiências em que os cabelos crespos eram depreciados, sendo comum a utilização de denominações do tipo: ãcabelo ruimò, ãcabelinho fritoò, entre outros termos pejorativos.

A pesquisa de Cavalleiro (2003) também indica o racismo institucionalizado nas relações entre professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e alunas/os da Educação Infantil com as crianças negras. Com base em minha experiência de vinte e três anos como professora ã destes, quatorze dedicados à Educação Básica ã e como

pesquisadora, posso considerar que não é possível dissociar qualquer discussão sobre o *bullying* na escola de seus marcadores sociais da diferença raciais, de gênero e sexuais, pois, a meu ver, os estereótipos construídos a partir das diferenças raciais, de gênero e sexuais são sempre acionados em situações de tensão e conflito. Portanto, não é possível combater o *bullying* sem enfrentar fortemente o racismo, o sexismo e a homofobia nas diversas experiências vivenciadas no interior das escolas.

Desse modo, acredito que todo trabalho pedagógico requer dedicação e aprendizado o tempo todo, uma vez que as suas diretrizes se baseiam no planejamento, apreensão, num certo domínio de conhecimento que o deixa confortável para transitar em temas, como os que insisto em elucidar e de técnicas de ensino acerca de uma realidade dinâmica.

Ademais, a/o docente também precisa lidar com uma demanda que ainda é considerada exterior às escolas, como exemplo, as temáticas de gênero, raça e sexualidade para as quais as/os docentes ainda se sentem despreparadas/os por se fazerem distantes de suas práticas de ensino, mas presentes na vida dos sujeitos e de suas trajetórias, em parte pelas limitações presentes nos currículos que as/os formam como diretriz limitadora e, em outra parte, pelos seus próprios preconceitos incorporados ao longo de sua socialização, como venho insistentemente, de forma contundente, assinalando ao longo de todo este trabalho até aqui, o re-conhecimento que fazem disso ao simplesmente informar tais temas como novidade.

Mas essas limitações, enfrentadas pelas/os professoras/es, não podem servir de justificativa para a ausência desses conhecimentos nas experiências pedagógicas proporcionadas as/aos alunas/os. Isso pelo fato de ser direito dessas/es alunas/os ter acesso ao conhecimento socialmente produzido, logo, fornece subsídios para a efetivação de direitos sexuais, das mulheres e das populações negras ao incidirem práticas no convívio escolar

Nesse sentido, destaco a necessidade dos cursos de formação docente inicial e continuada romperem com a lógica dicotômica entre ensino e pesquisa, prática e teoria, para que possam criar, nas/os professoras/es, a efetiva conscientização acerca de seu papel como agentes de sua própria formação. Currículos que se fundamentam em dicotomias clássicas acabam por produzir profissionais técnicos/as que esvaziam a ação educativa de seus múltiplos sentidos e significados.

Para Peter McLaren (1977), quando as/os professoras/es aceitam seu papel de técnicos da educação, falham em desafiar a organização curricular que reproduz as

desigualdades de classe, raça, gênero existentes em nossa sociedade. Assim, acabam por transmitir as/aos alunas/os que se encontram em desvantagem a noção de que seus lugares subalternizados são de sua própria natureza. Por conseguinte, é importante que a/o professora/or transgrida a ordem estabelecida no currículo, a partir de uma análise crítica deste e mediante o seu trabalho pedagógico engajado.

CAPÍTULO 4: TECENDO ARTICULAÇÕES I GÊNERO E RAÇA NAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS TEREZA, SÔNIA, TÂNIA, DANDARA, GLÓRIA, MARILENE E VANESSA

Neste capítulo, busco discutir as estratégias que as professoras articulam para efetivarem o trabalho pedagógico com gênero e raça nas suas escolas. Para isso, tomo como base as experiências pedagógicas de sete professoras entrevistadas no período de abril a junho de 2015.

A incorporação das entrevistas como um dos instrumentos desta pesquisa foi algo que se impôs como necessidade a partir do desdobramento de uma fala recorrente, muito presente entre as/os cursistas, de que o debate sobre gênero, sexualidade e raça não se efetiva dentro das práticas escolares, em virtude, entre outros, de problemas, como: o preconceito presente naquelas/es que fazem parte das escolas (gestoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, professoras/es, alunas/os e mães/pais); a influência da religiosidade cristã no espaço escolar; e, principalmente, a ausência da formação nas temáticas tanto na formação inicial quanto na formação continuada das/os professoras/es.

Procurou abordar não somente os limites que essas professoras apresentam para fazerem o debate sobre gênero e raça nas instituições onde atuam, mas, principalmente, interpretar, em alguma medida, em seus relatos estratégias que efetivamente utilizam para concretizarem esse debate em seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, da indicação pelas/os professoras/os da quase ausência de um trabalho pedagógico nas escolas com as temáticas de gênero e raça que principalmente venho sinalizando e considerando os relatos de que a vivência de formação continuada no GDE propiciou subsídios teórico-práticos que permitiam essa efetivação, fui em busca de experiências pedagógicas entre as/os professoras/es que concluíram o curso e que indicassem as estratégias por elas/es criadas para concretizar o trabalho com as temáticas aqui referidas.

Assim, a partir da identificação dos obstáculos discutidos nos capítulos anteriores, passo a discutir as possibilidades para o desenvolvimento da discussão sobre

gênero e raça nas escolas, tomando como base o trabalho das professoras Tereza, Sônia, Tânia, Dandara, Glória, Marilene e Vanessa.

A primeira a ser contatada foi Tereza, visto que essa faz parte de minha lista de contatos no *facebook*. Então, enviei uma mensagem e a convidei para participar da pesquisa, convite que ela prontamente aceitou. Agendei a minha ida à sua escola em Ananindeua para entrevistá-la e lá, ao mesmo tempo, aproveitaria para convidar as outras três professoras que constavam em minha lista de concluintes do GDE.

O encontro se deu no dia 08 de abril de 2015, pela manhã, na escola onde ela trabalha. Das quatro professoras que constavam na lista de concluintes da escola onde trabalha Tereza, somente ela ainda está atuando nesse local, duas foram deslocadas para outras escolas e uma não fazia mais parte do corpo de docentes da instituição, entretanto, seu nome ainda constava, por algum equívoco, no momento da organização da lista de concluintes dessa escola.

Além de conceder a entrevista, Tereza ainda me ajudou a articular o contato com a Glória, a sexta entrevistada. Com a outra colega que trabalhava na mesma escola por ocasião do curso não foi possível estabelecer o contato, pois não se tinha o seu número de telefone ou endereço da escola para qual foi deslocada.

O contato com a Glória foi viabilizado com a ajuda da Tereza. Essa me deu o número de telefone de Glória e ainda antecipadamente a contatou para sondá-la como possível informante. Com o consentimento de Glória, agendei a entrevista para o dia 01 de junho de 2015, no período da noite, tendo como local a escola, onde atualmente trabalha que também está situada no município de Ananindeua.

Sônia e Tânia eram colegas da mesma escola no período que cursavam o GDE. Assim, como tinha o contato telefônico da Tânia, liguei e falei da pesquisa. Agendei uma visita a sua escola, no município de Belém, para conversarmos melhor e, se possível, contatar as demais colegas que constavam da listagem de concluintes lotadas naquela escola, visto que, segundo a listagem, além de Tânia, ainda, constavam mais quatro cursistas concluintes naquela instituição.

Como combinado com Tânia, fui no dia 10 de abril de 2015 à escola para uma primeira visita com o objetivo de explicar com detalhes a minha intenção e os objetivos da pesquisa e contatar as demais professoras como possíveis informantes. Conversei rapidamente com Tânia, uma vez que, nesse dia, ela estava muito ocupada, mas, mesmo assim, obtive a informação de que das cinco pessoas da lista, uma já não trabalhava na escola e a outra havia se aposentado.

Tânia também me ajudou a articular a entrevista com as demais professoras Sônia, Mirtes e Milena e se comprometeu em explicar a elas sobre a pesquisa. Marquei para entrevistá-la no dia 17 de abril de 2015, no mesmo dia em que Sônia e Mirtes também estariam na escola.

No dia anterior ao que foi agendado, liguei para Tânia para confirmar a sua entrevista e também a disponibilidade das duas colegas de trabalho para que eu as entrevistasse. Dessa maneira, com a sua confirmação foi possível entrevistar Tânia, Sônia e Mirtes no dia marcado. Mas por um problema no aparelho de gravação, o áudio da entrevista com Mirtes apresentou muitos trechos inaudíveis e como não consegui agendar outra entrevista, resolvi não considerá-la como informante nesse momento.

Milena era uma das professoras que constava na lista de concluintes da escola, onde Tânia trabalha, mas havia sido transferida para outra unidade escolar. Então, Tânia também me ajudou a contatá-la. Com a autorização de Milena, Tânia me forneceu o seu número de telefone. Desse modo, combinei com Milena, mediante uma ligação telefônica, o dia em que iria encontrá-la em seu novo local de trabalho.

Encontrei Milena no dia 27 de abril de 2015, pela manhã, em seu local de trabalho no município de Belém, conforme o combinado. Quando cheguei, ela estava ministrando sua aula e pediu que eu aguardasse o término da aula para entrevistá-la. De todas as informantes, Milena não está atuando em escolas, pois ministra aulas de natação em turmas de crianças, adultos e idosos. Por esse motivo, não utilizei a sua entrevista nesta pesquisa.

Dandara está atualmente desenvolvendo projeto cultural, mas mantém vínculo institucional com a escola em outros turnos de trabalho. Ela, Marilene e Vanessa atuam no município de Castanhal e, inicialmente, as suas participações na pesquisa não eram previstas, visto que nenhuma delas fazia parte da listagem de escolas que tiveram três ou mais cursistas participando do GDE.

Porém, como já me referi, tive dificuldades em contatar as/os professoras/es das outras três instituições listadas e, por isso, busquei identificar na lista de professoras/es concluintes, algum contato que me ajudasse a achar ou mesmo concordasse em tornar-se uma/um informante.

Eram seis escolas listadas, mas não encontrei o endereço de uma e a descartei. No contato preliminar com a tutora que atuava no município de Benevides, esta que deveria mediar meu contato com os/as professores/as, fui informada que as professoras

identificadas na listagem de escolas eram contratadas e não estavam mais trabalhando na área de educação. Assim, esse contato também foi inviabilizado.

Em virtude da greve de professoras/es, tive muita dificuldade em contatar outras duas escolas e, como não tinha o contato de nenhuma/um professora/or que trabalhasse lá ou alguém que pudesse mediar meu contato com elas/es, também declinei de identificá-las/os como informantes. Como tinha como foco professoras/es e não as escolas e as utilizei como parâmetro apenas para a identificação de possíveis informantes, parti, então, para o plano B, localizar na lista professoras/es que eu pudesse ter algum contato mais aproximado. Foi assim que cheguei às três professoras de Castanhal. Como já havia entrevistado professoras nos municípios de Belém e Ananindeua, a possibilidade de contatar as experiências pedagógicas num espaço diferente daqueles que eu já tinha efetivado, tornou-se uma possibilidade iminente.

Como já referido, falei com Dandara pelo *facebook* e a convidei para participar da pesquisa como informante, situação por ela aceita. Agendei, então, a entrevista para o dia 15 de maio de 2015, pela parte da manhã, no seu local de trabalho em Castanhal.

O contato com Vanessa também ocorreu pelo *facebook*. Ela já havia sido minha informante numa outra pesquisa⁵⁵ e como participou do GDE e foi uma das professoras indicadas para participar da pesquisa nacional⁵⁵ decidi que seria importante conhecer sua experiência pedagógica com as temáticas. Agendei a entrevista para o dia 26 de junho de 2015, pela parte da tarde, na escola onde trabalha em Castanhal.

A partir do contato com Vanessa, fui informada que Marilene também trabalhava na sua escola. Então, novamente, pelo *facebook*, a convidei para participar da pesquisa e ela imediatamente aceitou. Agendei a entrevista para o dia 19 de maio de 2015, à tarde, na escola em que trabalha.

Optei em sugerir às informantes que a realização das entrevistas deveria ser em seus locais de trabalho, pois acreditava que estar com as professoras nos seus espaços profissionais de atuação pudesse revelar algo mais sobre seu trabalho, apesar de meu foco ser o que as professoras tinham a dizer sobre as suas experiências com as temáticas de gênero e raça. Essa possibilidade não se deu, em virtude da situação de greve em que as escolas se encontravam, pois o seu funcionamento pleno estava prejudicado.

⁵⁵ A pesquisa nacional de avaliação do GDE, denominada GDE+5, foi implementada em parceria com o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, Instituto de Medicina Social e Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nenhuma delas sugeriu outro espaço, aceitaram a sugestão e a consideraram muito conveniente.

4.1 ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO E RAÇA ï DO PLANO DE AÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante o curso GDE, havia vários instrumentos de avaliação da aprendizagem e um deles, na verdade, o trabalho final, era o plano de ação, no qual as/os cursistas deveriam organizar uma atividade em que operacionalizassem uma ação pedagógica com as temáticas de gênero e raça ou como um dos temas.

Adotei, então, esse plano de ação como porta de entrada para falar sobre o trabalho pedagógico na escola, os desdobramentos no cotidiano, as articulações com outras/os professoras/es na efetivação desse e de outras ações com as temáticas na escola.

Assim, passo agora a apresentar e analisar, à luz do referencial teórico apresentado, ao longo do trabalho, as estratégias que essas professoras utilizaram para implementar o trabalho pedagógico. Como disse, o plano de ação foi somente o ponto para iniciar a conversa sobre o trabalho pedagógico, o real foco desse debate.

4.1.1 Gênero e raça nas letras de músicas, nas poesias e na literatura

Tereza, reitero, 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, ñ[...] voltado na temática racial, porque é onde eu mais tinha segurança, né?ò (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. No relato de Tereza:

[...] Ela (a professora de Filosofia) trabalhou com os alunos dentro do conteúdo que ela estava discutindo em filosofia. Ai ela puxou a questão da arte, fez o recorte da arte, e veio, e caiu na música. E como eles (os alunos e as alunas) ouvem muito (música), ai ela foi e eles fizeram a parte da pesquisa e ai ela fez o seminário que ela achou assim, maravilhoso. (Entrevista realizada em 08.04.15).

Pela natureza da função que Tereza exerce, 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).

[...] Eu arrumei um jeito de voltar pra sala de aula [...] Eu chego no ensino fundamental, de um tempo pra cá, e vou ler história. Eu leio histórias pros alunos. Nas folgas que eu tenho aqui, eu olho o horário, não tem professor ali naquela turma, meu livro de história tá aqui do meu lado. Um monte de livro de história, tudo por aqui, ó. Eu tenho um projeto que eu digo ãVisitando o continente africanoò, então aproveito essas horas e vou conversar sobre o continente africano e apresentar a literatura que a gente não conhece. (Entrevista realizada em 08.04.15).

Apesar da falta de regularidade das ações, pois Tereza só está em sala de aula contando histórias sobre a África quando uma/um professora/or falta ao trabalho e a turma está sem nenhuma atividade, o trabalho que desenvolve permite que as/os alunas/os 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 as/os professoras/es 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 Círio⁵⁶, e ficou pensando em como fazer o recorte etnicorracial nessa atividade. Então, é a própria quem conta:

[...] Por exemplo, o Círio aqui, eu organizo a questão da homenagem a Santa. Ainda tinha freiras, aí eu fui lá dentro (pensava) como é que eu vou fazer? Que eu tinha de apresentar alguma coisa que fizesse o recorte racial. [...] Comecei botando, que é? Quem é? 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, ela viva. 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? [...] Às vezes, as pessoas não entendem porque a Nossa Senhora Aparecida tá lá. Por que ela é padroeira do Brasil e ela é preta. (Entrevista realizada em 08.04.15).

Tereza não consegue parar de pensar em como dar visibilidade à questão racial. Sua prática pedagógica é ãnundadaôdo 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 outras/os professoras/es 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 às/aos professoras/es.

⁵⁶ O Círio de Nazaré, como é conhecido, é uma festa tradicional católica em homenagem à Maria de Nazaré, mãe de Jesus, que acontece no segundo domingo do mês de outubro em Belém do Pará. É uma festa católica que mobiliza o município de Belém e muitos outros municípios do Estado a participarem de um conjunto de procissões ou romarias, cujas principais são: a Transladação, que acontece no sábado à noite, o Círio propriamente dito, que acontece no domingo pela manhã e o Recírio, que finaliza a grande festa e acontece quinze dias, após a realização do Círio. Uma das romarias ou procissões em homenagem a Maria é realizada por uma espécie de carreata que liga vários municípios da região metropolitana de Belém, está carreata passa bem na frente da escola em que Tereza trabalha e está todo ano fica responsável pela organização da homenagem da escola para a Santinha.

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 ãsantasò. Assim, o trabalho não exclui nenhuma criança, ao contrário, possibilita que todas compartilhem do espaço, da aprendizagem, da visibilidade.

ñTodo mundo quer ser santa, né?ò, 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 auto imagem 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 pelos/as negros/as ou a sua subalternização em atividades profissionais com baixa qualificação e remuneração; o/a negro/a como pouco inteligente, feio, sujo, pobre e mau; a predominância de apenas uma matriz religiosa, no caso a cristã; e, por último, o negro 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 negras/os nas escolas, de modo restrito e na sociedade de forma mais ampla.

Mas as atividades de contação de histórias que ela desenvolve com o projeto *Visitando o Continente Africano* também envolve as/os professoras/es de diversas disciplinas, na medida em que constrói com as/os alunas/os desdobramentos de atividades, cuja continuidade deve ser garantida por essas/es professoras/es. Como ela mesma relata:

[...] As crianças vão levando tranquilamente. Desenharam, eu tenho por aqui material que eles produzem. Elas recontam as histórias. Quando eu vou para a sala de aula, aí, eu sempre trabalho, deixo um pedaço disso aqui, o fio da meada (diz à professora) ã 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. ã Você já vai pegar esse material aqui. O que você tá trabalhando? Ela diz ã 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. Professor de Geografia, olhe, dá pra o senhor aprofundar isso. E ele vai, porque também é minha função de dar essa orientação, é achar que, às vezes, ele não consegue encaixar a temática dentro do seu conteúdo, porque tudo parece que sai do conteúdo. (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 professoras/es, 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 dos professoras/es, 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 uma/um professora/or diferente.

O envolvimento das/os demais professoras/es no debate ocorre a partir das disciplinas que ministram, tendo como eixo aglutinador alguns dos projetos que Tereza ajuda a formular, esses que funcionam como um tema gerador, alimentado por ações de vários conteúdos e áreas de conhecimento. Um exemplo é o projeto que tratou da obra

literária e musical de Carolina Maria de Jesus⁵⁷, por ocasião do ano de seu centenário de nascimento, que envolveu várias disciplinas e conteúdos, promoveu saraus ao longo do ano de 2014 com a leitura de músicas de Carolina, bem como poemas de outras mulheres negras e também mulheres brancas e apresentações musicais. Tudo com a participação e o envolvimento de professoras/es e alunas/es.

Além do envolvimento esporádico de algumas/uns das/os professoras/es 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.

A professora de Ensino Religioso é freira, mas não centra suas aulas apenas no cristianismo. Inclusive, Tereza me conta que essa professora foi até denunciada para a diretora da escola, pelo trabalho que desenvolve com as religiões de matriz africana como conteúdo curricular, pois há muitas/os alunas/os evangélicas/os estudando na escola e que apresentaram certa resistência a estudarem esse conhecimento. Já a professora de Matemática desenvolve um trabalho com jogos de matriz africana como recurso para ensinar os conteúdos de sua disciplina.

Para elas, seja como fim ou meio, a temática racial faz parte do seu cotidiano pedagógico, do trabalho que desenvolvem na escola com as/os alunas/os e professoras/es 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/os demais colegas como eixo condutor dos conteúdos que desenvolvem em suas disciplinas, que se comprometam realmente com a temática, pois como relata Tereza: ã[...] 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 pretasò (Entrevista realizada em 08.04.15).

Na opinião de Tereza, a maior dificuldade em tornar esses debates parte do trabalho pedagógico de todas/os as/os professoras/es é que a partir do momento que

⁵⁷ Escritora e compositora Negra, nascida em Sacramento, Minas Gerais no ano de 1914 e falecida em São Paulo, em 1977. Entre suas obras publicadas estão: *Quarto de despejo ï diário de uma favelada*, *Pedaços de fome* e *Diário de Bitita*. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/centenario-de-carolina-maria-de-jesus/#gs.32r449g>>. Acesso em: 26 set. 2015.

elas/es assumirem a responsabilidade em fazê-lo, vão descobrir muito sobre si próprias/os. Nas palavras de Tereza:

[...] Eu sempre digo. A pessoa não faz isso porque na hora que ela fizer, ela não pode dizer assim óvocêsô ela vai ter que dizer ónósô ela tá com medo de descobrir a cara dela. Eu digo isso, eu penso isso, eu não sei se eu tenho certeza disso, mas é assim que eu sinto. Eu tenho medo de me descobrir. Eu não vou tratar desse assunto, por que eu vou ter que estudar ele. (Entrevista realizada em 08.04.15).

Nesse sentido, quando Tereza diz que: ã[...] Eu tenho medo de me descobrirò, para se referir à dificuldade de algumas/uns de suas/seus colegas em se comprometerem com o debate das temáticas em suas salas de aula, expressa resistências enfrentadas para fazer acontecer nas escolas uma prática pedagógica voltada à tematização de gênero e raça.

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 suas/seus colegas, além da sua competência técnica, considerando a compreensão que tem sobre seu trabalho e como pode, atuando como pedagoga, orientar as/os suas/seus colegas.

4.1.2 Gênero e Raça invisibilizados nas discussões sobre *bullying*

Tânia e Sônia trabalham na equipe de coordenação pedagógica da mesma escola em Belém pelo turno da manhã. Por ocasião do curso 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 ã[...] 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 específicos que nós pontuávamos em determinados alunosò (Entrevista realizada em 17.04.15).

A fala de Sônia indica que a ação pensada pelas professoras dessa escola foi motivada por ãcasos específicosò, vivenciados por ãdeterminadosò alunos que, de acordo com Tânia, os referidos ãcasos específicosò eram de alunos que estavam vivendo situações de discriminação sexual na escola por terem, segundo a Tânia ãcaracterísticas

homossexuais^o que, se traduzem sob essa égide homofóbica pela atribuição de estereótipos sexuais.

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

[...] Na íntegra, não lembro bem. Eu sei que a gente fez nas turmas, principalmente pros alunos mais adiantados, no caso quarto e quinto anos. A gente fez um trabalho em relação ao *bullying*, por que estava tendo muito. Inclusive foi um trabalho em conjunto com as outras participantes, foi um trabalho sobre *bullying*, por que nós tínhamos alunos já nessa faixa etária que apresentavam 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 deixa pra já trabalhar isso daí. (Entrevista realizada em 17.04.15).

É necessário discutir alguns elementos dessas duas falas, visto que revelam, a meu ver, muito da forma como o trabalho com gênero, sexualidade e raça têm sido feito nessa escola, não como eixo condutor do trabalho pedagógico, e sim como ação pontual e esporádica.

Primeiramente, destaco o fato de que as questões de gênero, sexualidade e raça serem tomados como ãcasos específicos^o na escola. Essa compreensão sobre as temáticas limita-se a uma abordagem esporádica, apenas quando a equipe de coordenação pedagógica ou as/os professoras/es 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. Reflete igualmente a ausência das temáticas nas experiências de formação dessas/es docentes.

Mas 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*) 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 as 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 dessas/es professoras/es 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 das/os alunas/os. Assim, como os demais conhecimentos específicos e gerais presentes na formação inicial e continuada de professoras/es, eles precisam ser dominados com aprofundamento necessário para uma efetivação qualitativa.

A ausência ou a ineficiência de experiências de formação acadêmica ou não com as temáticas de gênero, sexualidade e raça se refletem na ausência ou ineficiência desse debate nas práticas pedagógicas. Além disso, a falta de qualificação das/os professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es para o debate, pode significar dificuldades para as/os alunas/os 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.

Quando Sônia relata o plano de ação na escola, fica expresso que uma prática pedagógica, pouco subsidiada teoricamente, pode fragilizar o trabalho com as temáticas na escola.

[...] Na verdade, começou a própria criança que estava se sentindo discriminada, agredida, ela veio e procurou a gente como coordenação pra falar da insatisfação, aí foi que nós começamos a primeiro fazer uma investigação, comprovamos que realmente tinha essa grande **antipatia** em relação a ele e conversamos com a turma, inicialmente uma conversa informal, e depois nós fomos montando realmente o projeto e falando que aquilo era não só *bullying*, começamos pela palavra *bullying*, né, até porque é do convívio deles né, e fomos até chegar realmente naquela questão da **homofobia** né. E aí nós fomos e **conversamos também com a criança né, que se sentia agredida porque além da questão que ele se sentia agredido pela questão da... Do modo dele ser, porque ele mesmo não se reconhecia ainda como isso [...]**, A vítima é sempre a culpada de tá promovendo no outro aquela situação. Então nós tentamos mostrar pra ele isso e para a turma. (Entrevista realizada em 17.04.15).

Para Sônia, a forma de abordagem do problema foi a discussão sobre *bullying*, que era ãdo convívio delesò, as/os alunas/os.

Como já referido e concordando com o que discute 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.

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.

O relato a seguir refere-se à pergunta Fala um pouco dessa experiência desenvolvida com as temáticas de gênero, sexualidade e raça, sob o teu ponto de vista?

[...] Olha, foi bastante positivo, né. Porque é uma temática que ela gera por si só muitos questionamentos, tá em intrínseco uma série de situações e com isso, por nós termos feito o curso, isso nos deu assim um amparo pra tá lidando com o assunto, assim, entre aspas, delicado

né? E aí a gente se sentiu meio que amparado, né. Assim, mais fortemente embasado pra tá (tratando) essa temática com esses alunos, que nós estávamos na época associando a nossa vivência, né. Tanto na questão da sexualidade, quanto na questão da raça mesmo, que a gente vivia assim, a questão da discriminação dentro da escola e tudo. Inclusive eu lembro que na época eu mesma sofri discriminação, né. Eu fiz na época, eu fui responsabilizada de tá tendo uma atitude (racista) porque a criança era de cor. Quando na verdade eu sou totalmente livre de preconceito, de qualquer tipo de discriminação. Eu sou totalmente desprendida, tanto que o responsável, os responsáveis, na época, caíram, assim, realmente no chão. Totalmente por terra. **Para que eu me defendesse, eu trouxe foto do meu marido, que ele é de cor, trouxe a foto do meu sogro que ele é de cor, né. Meu sogro é negro. Era negro,** ele já é falecido. Então, a pessoa vem querer me responsabilizar por ter tido uma atitude, né, é discriminatória, quando, na verdade, não foi. Foi uma atitude necessária, o que é bem diferente. E as pessoas têm realmente essa dificuldade de tá lidando com a sua cor. 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 pessoas, são iguais a mim, **o que tem só é uma pele que passou do ponto [...].** (Entrevista realizada no em 17.04.15).

Em nossa tradição cultural brasileira há uma verdadeira ode à miscigenação racial, sendo uma das nossas mais divulgadas qualidades, comumente é utilizada como recurso para naturalizar nossa suposta tolerância racial e, segundo Carneiro (2011), tem omitido o estupro colonial de mulheres negras e indígenas, além de se constituir em eficaz instrumento de uma política de embranquecimento racial.

Nesse sentido, a clássica pergunta comumente feita em situações de discriminação racial 'como posso ser racista se na minha família há negros!?' serve de argumento ou como Tânia afirma em seu relato, de defesa à acusação de racismo.

Portanto, ter um casamento⁵⁸ interracial não credencia ninguém a estar livre das armadilhas de uma conduta racista, ao contrário, se os cônjuges não tiverem a exata medida dos significados ideológicos que influenciam seus gostos, preferências e desejos e das implicações sócio-culturais de um casamento entre pessoas racialmente diferentes, podem constituir-se em ícone da mais eficaz ideologia racial efetivada no Brasil - o embranquecimento pelas relações afetivo-sexuais interraciais.

Ao analisar as relações interraciais entre brancas/os e negras/os, Frantz Fanon (1983) revela, entre outros elementos, que numa sociedade estruturada a partir de uma perspectiva racista há, perpassando essas relações, uma série de estereótipos raciais

⁵⁸ Mantenho um casamento interracial de 22 anos e tenho dois filhos dessa união.

sobre o homem negro e a mulher negra que o/a coloca numa posição de inferioridade racial. Para o autor, o negro é sempre apresentado socialmente como ñselvagem, embrutecido, analfabeto (1983, p. 97) ao contrário do branco, que é indicado como civilizado, superior e culto.

Kabengele Munanga (1986) afirma que uma das preocupações mais constantes entre os jovens intelectuais africanos quando chegavam à Europa era manter relações sexuais com mulheres brancas, alguns diziam em tom jocoso que era para vingar a raça negra, mas não se pode descartar a vontade que esse tem de diluir simbolicamente a sua inferioridade.

Ressalta esse autor que ñ[...] sem negar o amor autêntico, livre, romântico, o que se configura é a não realização das pessoas numa relação mista enquanto não forem expulsos os sentimentos de inferioridade (MUNANGA, 1986, p. 29).

Outra 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 todas/os são iguais e têm as mesmas oportunidades. Por isso, Tânia afirma: ñ[...] 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 pessoas são iguais a mim, o que tem só é uma pele que passou do ponto [...] (Entrevista realizada em 17.04.15).

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 Anibal Quijano (2000) denominou de ñpadrão 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 (CURIEL, 2007).

Em segundo lugar, esse projeto hegemônico articula estratégias para manter-se e 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 das/os professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os.

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 toalhinha 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: ã 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 o maior preconceito estava 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 ã agora você vai ficar sentadinha aqui, repetindo tudo o que eu falei pra você e, na mesma hora veio esse pensamento e eu digo (pensa) ã 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 em 17.04.15).

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 ãconversarò 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 relacionados.

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 daquela 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 as/os alunas/os envolvidos em situações de desentendimentos para conversar na sala da coordenação pedagógica da escola ou ir até a sala destas/es conversar sobre o assunto com todas/os as/os alunas/os 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.

Em ambas as ações relatadas, as vítimas foram conduzidas a pensar que foram as principais motivadoras das ofensas/violências que sofreram. Além disso, foram orientadas a pensar que não eram vítimas, mas algozes de si mesmas/os, de sua cor, de seu jeito de ser e se comportar.

4.1.3 A autoimagem como estratégia pedagógica para trabalhar a questão racial na escola

Dandara não se lembrou muito bem do seu plano de ação. O pouco que se recorda deste, é que organizou atividades que articulavam raça e gênero e que este foi produzido junto com um colega de trabalho, que também cursava o GDE.

Penso que possivelmente o esquecimento de Dandara se deve ao fato de não ter conseguido operacionalizar o seu plano de ação, além do que ela foi participante do GDE em sua primeira versão em 2009, há seis anos, o que pode dificultar lembrar ou até mesmo sem ter sido algo, para ela, considerado significativo.

Mas apesar de eu não ter tido acesso específico a essa atividade, Dandara revelou muitos elementos de sua prática pedagógica, tanto na escola quanto na Fundação Cultural em que trabalha, estes que expressam formas de inserção do debate

de gênero, sexualidade e raça na escola e em outros espaços onde ação educativa emerge.

Dandara justifica as suas dificuldades

[...] É assim, como discutir gênero é muito difícil e a grande maioria das pessoas, ainda, é muito fechada pra esse tipo de discussão, o pouco que a gente conseguiu, que a gente pode avaliar, é que se, o gestor, o coordenador pedagógico não se sentiu seguro pra discutir a questão de gênero, pra ter algum olhar diferenciado, pra menina ou para um menino que estereotipadamente. É o estereotipo dizia que tinha uma tendência homossexual, que é muito mais fácil não olhar pra isso, fazer de conta que não existe, pelo menos a gente teria certeza que deu uma sacodida no pessoal, porque até quando você diz: eu desconheço a temática, é fácil ignorar, mas alguém te cutuca, pelo menos abrir os olhos tu tem de abrir. Então, a única coisa que a gente conseguiu com o trabalho que a gente tentou desenvolver dentro das escolas foi abrir os olhos, pelos menos se discutiu o assunto, embora é mais fácil pra um gestor, é mais fácil para um coordenador pedir que aquele garoto que é chamado de bichinha da escola não tá lá ou ele possa ser chamado na hora de preparar as festas, porque ele é talentoso de fazer isso, porque ele é talentoso, mas não há um trabalho efetivo na escola de impor aos alunos ou de instigar os alunos, não sei se impor seria o correto, um posicionamento de respeito, aquele garoto que tá lá e tem a opção de vida dele, que não é exatamente a do geral. O respeito à diversidade, pelo menos a gente ensinou isso. (Entrevista realizada em 15.05.15).

Dandara identifica a insegurança que pode revelar mais coisas, do que apenas propriamente um estado de espírito, mas tratar de algo que pode virar um problema para muitos, institucionalmente falando, de suas/seus colegas como elemento que obstaculiza o debate de gênero na escola e expõe a presença de estereótipos sexuais sobre a orientação sexual de alunas/os.

Indica a necessidade de que a gestão ou a coordenação pedagógica crie uma postura de respeito por parte das/os alunas/os para com a diversidade por meio de um trabalho educativo e, até, ostensivo.

Mas a questão é que não há um trabalho efetivo na escola nem com professoras/es, nem com as/os alunas/os, que construa essa postura de respeito às diversidades de gênero, sexuais e etnicorraciais na escola. A esse respeito, Dandara ainda pontua:

[...] Isso é esse trabalho tem que ficar todo tempo, o tempo todo, o tempo todo pensando como é que a gente impregna na cabeça das pessoas essa relação de respeito, isso é como se fosse pra mim **uma atitude natural**. Então quando tu observa, eu lembro, nessa escola a gente tinha um aluno especial, que era o Gabriel, e ele gostava de, em

determinado momento, ele começou a gostar de se maquiar e havia todo um atrito e eu tive de chamar, tive que conversar e explicar que uma professora que queria proibir o Gabriel de assistir aula, **porque aquilo não era coisa de homem**. E conversar com ela e a minha conversa com o Gabriel foi. Gabriel assumiu, **ainda brinquei com ele, disse: olha, tu faz o olho maravilhosamente bem e eu não sei fazer olho**, mas vamos combinar uma coisa, os dias que tu vieres pra escola, ah! Eu gosto de delineador, traz só o delineador, não exagera na sombra, não exagera no blush, porque na sala de aula é complicado, as pessoas não tão acostumadas a verem isso. Então tu vai pegando leve, colocando um pouquinho de cada vez, que com o tempo as pessoas acostumam. (Entrevista realizada em 15.05.15).

Assim, no contexto de inúmeras escolas, aquelas/es que não se comportam, de acordo com as regras socialmente estabelecidas, pagam geralmente um alto preço pela sua transgressão, são alvo de violência simbólica ou física, justificada, muitas vezes, pelo modo como se comportam socialmente, como se as vítimas da violência fossem as/os culpadas/os por tê-la motivado.

Nessa estrutura, pouco flexível, que encontramos nas escolas, mesmo quando há aparentemente uma postura de maior tolerância com as diferenças, ela aparece como uma condescendência daquelas/es que têm o poder ã no caso da escola professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os ã para com a diferença da/o outra/o.

Nesse sentido não é possível aceitá-la/o como ela/e é, considerá-la/o no seu modo de ser e de ver o mundo, considerar outras possibilidades de ser e viver no mundo para além do que é estabelecido como padrão. Na verdade, poucas vezes, se questiona o padrão.

Desse modo há sempre um ómásdemarcando o que a/o outra/o precisa adequar-se às regras, lembrando-lhe que quanto menos atenção chamar com a sua diferença, mais fácil será ser aceito em sociedade. Afinal, como disse Dandara:

[...] mas, vamos combinar uma coisa, os dias que tu vieres pra escola, ah! Eu gosto de delineador, traz só o delineador, não exagera na sombra, não exagera no blush, porque na sala de aula é complicado, as pessoas não tão acostumadas a verem isso. (Entrevista realizada em 15.05.15).

Em seu relato sobre as dificuldades que enfrenta na escola para efetivar o debate sobre gênero, sexualidade e raça ela aborda a questão de como é difícil posicionar-se como negra e os significados da construção dessa identidade racial:

[...] A gente é resultado do meio, das convivências, dos convívios e você precisa se reeducar. Que não pode ser natural, mas pelo menos (um olhar mais) naturalizado pras diferenças e os professores tem

dificuldades nisso. É a gente, infelizmente é uma falha da academia. A academia prepara a gente dentro de um pacote ainda vindo lá do regime militar, em que era igual a um padrão. O padrão tá aqui no teu (Ensino) Fundamental, o padrão tá no teu (Ensino) Médio. Tu vai pra faculdade, o padrão tá na faculdade. Tu retorna pra sala de aula como professor e tu já traz impregnado em ti todo aquele doutrinamento que foi feito dentro da tua educação, é difícil romper isso. É difícil. Pela minha formação, por exemplo, eu sou negra, ativista do movimento negro, mas eu digo que eu nasci com a pele preta e eu só me tornei negra após os trinta (anos). Que negro é uma condição política. O aceitar a diversidade é um posicionamento político, que tem que ser colocado na cabeça das pessoas e essa dificuldade tá aí. É muito mais fácil ter a síndrome de Gabriela ã nasce assim, cresce assim, morre assim! Não aceito essas coisas [...]. (Entrevista realizada em 15.05.15).

Mais uma vez, como na experiência de Tereza, fica evidente que o engajamento político de Dandara no movimento negro faz a diferença na construção de uma consciência desnaturalizada em relação ideia de raça/cor. Sua experiência como ativista, bem como suas vivências como mulher negra se constituíram em elementos fundamentais para ampliar sua compreensão de si e do mundo e influenciaram, e muito, a sua prática profissional como docente na escola, onde atua também como técnica cultural na Fundação em que trabalha no momento.

O percurso que Dandara percorre, considerando sua experiência pessoal, que vai do processo educativo que desqualifica a negritude como valor até o reconhecimento positivado dessa negritude dentro do movimento negro, re-edita uma construção histórica de pelo menos seis séculos desde que os europeus chegaram ao continente africano no século XV e o colonizaram.

Quando os europeus chegaram à África no século XV, desconheciam e também desconsideraram completamente toda a história antiga dos povos que lá estavam, somado ao preconceito etnicorracial entre brancos e negros provenientes desse primeiro contato e às necessidades econômicas de exploração dos africanos pelos europeus têm-se o ambiente e os componentes favoráveis para que os últimos desfigurassem moral e intelectualmente os primeiros. ãNegro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de mentalidade pré-lógicaò (MUNANGA, 1986, p.09).

A colonização dos continentes africano e americano foi, ao mesmo tempo, o processo de exploração das riquezas materiais e humanas, a posse territorial e a imposição/assimilação cultural do dominado a cultura do dominador. Para isso, criou-se

uma engenharia que vai articular política, economia e religião cristã, posteriormente também o científico (MUNANGA, 1986).

Diante da eficiente e duradoura engenharia de dominação, amplamente reiterada e divulgada, o retrato degradante do negro acaba, em alguma medida, por ser aceito pelo próprio negro, que passa a contribuir para torná-lo realidade e, considerando esse quadro de alienação de si, duas tentativas foram observadas: o embranquecimento e a reconquista de si através da afirmação da negritude (MUNANGA, 1986).

Segundo Munanga (1986, p.27):

[...] Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para, na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito. Como tornar real essa semelhança a não ser através da troca de pele? Ora, para nisso chegarem, pressupunha-se a admiração da cor do outro, o amor ao branco, a aceitação da colonização e a auto recusa. E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estreitamente ligados: subjacente ao amor pelo colonizador há um complexo de sentimentos que vão desde a vergonha ao ódio de si mesmo.

Com o fracasso do embranquecimento como estratégia de alcançar o efetivo reconhecimento de seus direitos na sociedade estratificada racialmente, uma parte das/os negras/os então parte para a ruptura com a assimilação, considerando, portanto, ao contrário do que o embranquecimento propunha, afastar-se dos valores do dominador, restaurando uma dignidade autônoma, pela reconquista de si e dos valores culturais ancestrais de africanidade.

A experiência pessoal de Dandara de reconhecimento de sua negritude é, inexoravelmente, um processo coletivo na medida em que se referencia à uma África mítica.

Dandara aprendeu depois dos trinta anos, como disse, a se ver como negra e a valorizar sua negritude. Essa experiência de construir-se como negra, na luta diária, tornou possível para ela criar uma alternativa pedagógica para, como ela mesmo diz, *“plantar”* sua ideia sempre em todos os lugares.

Eu e Dandara, moramos na mesma cidade e frequentemente nos encontramos, pois a cidade é pequena e frequentamos o mesmo circuito cultural; pessoalmente ela é uma mulher de estatura alta para a média das paraenses; está frequentemente com os cabelos afro-trançados, às vezes, usa turbante; usa com frequência vestidos e saias com padrões de tecidos étnicos coloridos, mesmo quando se veste de forma básica ocidental (calça jeans e camiseta); sempre mantém um detalhe em sua imagem que expressa seu orgulho de sua negritude, que é expressão sócio-política-cultural.

Essa estratégia, segundo Dandara, é vantajosa quando se trata de uma cidade de pequeno ou de médio porte, ã[...] porque e, às vezes, a tua imagem é referência para uma série de pessoas, pra uma série de instituições (Entrevista realizada em 15.05.15).

Na experiência de Dandara, a estratégia de utilizar a própria imagem não se limita a momentos esporádicos, uma ãfantasia de negrao ao gosto dos racistas, mas a construção de sua identidade racial, a aprendizagem de que o seu cabelo, os turbantes e colares que usa compõem a sua imagem pessoal, mas também coletiva, pois tem um objetivo político de colaborar com a construção positiva da imagem racial de negras e negros com as/os quais Dandara se relaciona e se vê representada e representa.

Dandara explicita sua experiência pedagógica com a imagem na escola onde trabalha:

[...] É pra algumas pessoas, até choca, então como é o meu cabelo, é turbante, é um colar, são cores e isso é a minha imagem permanente. Não é aquela história que muita gente acha que de repente, num determinado momento, pra um evento, alguém se fantasia de preto, não. Eu sou preta, o tempo todo. Eu lembro de um trabalho de formação que a gente fez numa escola de Ensino Médio, que era (sobre) estética, em que a experiência foi ensinar as meninas a dizerem meu cabelo pixaim. Meu (cabelo) isso, meu cabelo aquilo, meu cabelo duro, meu cabelo ruim. Não, o cabelo não é ruim, o cabelo é pixaim. Pra que eu possa dizer que o cabelo pixaim é bonito, eu preciso usar e abusar do meu pixaim, ai eu tranço muito, nesse momento eu tô com ele ao natural, que eu tô tentando puxar um *black* (penteado *Black Power*). Eu tranço muito, eu uso muito lenço, eu uso turbante, quer dizer eu primo pelas cores das roupas que eu uso porque isso mostra, em qualquer lugar que eu vá na cidade aonde eu vivo, a África, a raça, a cor que mora em mim. Quando eu digo pras meninas que você não precisa alisar porque seu cabelo é bonito, porque você alisa você usa produto químico, pode desenvolver um câncer e uma série de complicações por causa da química. Mas eu preciso estar, eu, Dandara, ai quem olhar pra eu, Dandara, vai enxergar aquilo que está presente na minha fala, porque a imagem grita aquilo que sou. (Entrevista realizada em 15.05.15).

Construir uma imagem positiva da mulher negra e do homem negro na escola é uma tarefa política importante para a construção de novas bases para as relações etnicorraciais, pois se é fato, como preconizou Fanon (1983) quando debatia sobre os efeitos do processo de colonização francesa nas Antilhas na América Central, especificamente na relação de negros com a cultura branca europeia, serve para se pensar que o acesso das/os negras/os as imagens negativas sobre elas/es produz nesses sujeitos uma negação de si e uma identificação com o outro, que é branca/o.

O contrário, ter acesso a uma imagem positiva da negritude, produz sujeitos fortalecidos, que valorizam e se orgulham seu patrimônio cultural para enfrentar os obstáculos impostos pelo racismo estrutural de nossas instituições educativas.

Há ainda um destaque a fazer no relato de Dandara: o seu compromisso com a construção da negritude como valor positivo de jovens negras, meninas e mulheres, alunas das escolas em que trabalha.

Esse compromisso com outras mulheres negras mais jovens e que estão se relacionando, muitas vezes, com a experiência devastadora do racismo, observadas e relatadas por Dandara por meio das tentativas de embranquecimento dessas jovens negras, forçado pelas regras impostas pelos padrões de beleza, em que o alisamento dos cabelos é um exemplo marcante, remete ao que Collins (2000) chama de ética do cuidado que está presente na epistemologia feminista negra.

Segundo Collins (2000), a ética do cuidado é uma postura constituinte na epistemologia feminista negra, mas antes disso, é um modo de ver o mundo que é parte de uma ancestralidade aprendida com avós/avôs, mães/pais, tias/tios, irmãs/irmãos, vizinhas/os, constituída por três premissas básicas: a concepção de que o indivíduo é parte indissociável de um ñespírito comumò; o diálogo entre razão e emoção; e a relação afetiva com os outros.

O sentido de irmandade assume uma conotação plena e ampla, pois não se refere à consanguinidade, e sim as relações sociais entre iguais, entre sujeitos que compartilham experiências comuns e conservam as suas diferenças, as suas individualidades. A experiência de perceber-se parte de uma cultura e, por isso, compreender-se corresponsável pela experiência de formação e empoderamento do outro.

Esse espírito coletivo é possível também perceber quando bell hooks (2013) fala sobre a sua experiência como aluna na escola segregada nos Estados Unidos. Na época em que foi escolarizada (no período de transição entre as escolas segregadas e integradas), a autora teve a oportunidade de vivenciar as duas experiências educativas diferentes e relata que nas escolas segregadas havia uma preocupação das professoras, que também eram negras, de se envolverem com a história das/os alunas/os, conhecer a vida familiar dessas/es e organizarem um trabalho pedagógico que procurasse desenvolver em cada aluna/o as suas potencialidades.

O que bell hooks (2013) apresenta é a experiência de uma ñpedagogia engajadaò, comprometida com o sucesso das/os alunas/os e com um projeto educativo em que a

igualdade de acesso pressupõe que diferenças sejam valorizadas. Nessa pedagogia, as/os professoras/es conhecem seus alunos/os pelo nome, sabem onde moram, quem são seus familiares, respeitam seus valores culturais e partem desses para ampliar a sua perspectiva de mundo.

4.1.4 A prática pedagógica educando o educador⁵⁹

Glória idealizou um plano de ação, cujo tema era *A Figura da Mulher na Mídia*. Não conseguiu operacionalizá-lo em virtude de haver, na escola em que trabalhava, um projeto denominado *Raça e Etnicidade* no qual já se abordava a questão de gênero e raça com enfoque as mulheres negras.

[...] Na verdade, eu não operacionalizei o que eu tinha me proposto com o plano, que era o trabalho final do curso (*A Figura da Mulher na Mídia*). Não cheguei a operacionalizar, mas o curso, ele resultou num projeto que fizemos lá na escola. O projeto foi assim, eu coordenava o projeto, eu não lembrava o nome, mas era alguma coisa com sexualidade e gênero, mas ele não foi pra frente, mas assim, por várias questões, porque lá nós tínhamos o projeto que era o carro chefe, de raça e etnicidade e dentro desse projeto a gente já discutia bastante a questão do gênero, da mulher negra, focava mais na questão da mulher negra. (Entrevista realizada em 01.06.15).

Quando Glória começou a trabalhar nessa escola, já estava sendo desenvolvido o projeto *Raça e Etnicidade*, que tratava a questão racial articulada à questão de gênero, focalizando principalmente a mulher negra. Como muitos de suas/seus colegas professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os, ela não tinha muita apropriação sobre o tema e, logo, ao chegar nessa escola, se deparou com um trabalho que exigia estudo e pesquisa.

Esse contato de Glória com o projeto *Raça e Etnicidade*, desenvolvido na escola, também permitiu-lhe perceber o quanto sua visão sobre a questão era estereotipada e naturalizada, expressão de sua falta de conhecimento sobre a temática e igualmente de seu preconceito. Então, foi nesse contexto que surgiu a oportunidade de participar do curso GDE.

Estar atenta/o e aberta/o para a realidade que se impõe no cotidiano de nossas escolas e buscar qualificar-se para lidar com essas demandas frequentes é uma postura

59 O termo educando o educador utilizado por mim como subtítulo desse capítulo foi inspirado no título do livro *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente* de autoria de Altair A. Fávero e Carina Tonieto (Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010).

imprescindível para a/o educadora/or comprometida/o com o sucesso de suas/seus alunas/os. A formação continuada, portanto, é parte integrante do exercício profissional da/o professora/or, inclusive porque, como preconizava Freire (2000), o inacabamento é parte de nossa humanidade, saber-se incompleta/o como pessoa, como profissional, deve ser elemento motivador de nossas buscas e de nosso diálogo afetivo e efetivo com o conhecimento.

A postura de Glória diante da realidade que se impôs no seu espaço de trabalho é necessária e fundamental para garantir uma educação de qualidade para todas/os. Nenhum processo de formação inicial e/ou continuado é tão abrangente para poder dar conta de atender a todas as necessidades que se impõem no cotidiano escolar. Nesse sentido, permitir-se dialogar com a realidade, trocar experiências com as/os demais colegas e buscar subsídios que ajudem na execução do trabalho pedagógico quando me refiro ao trabalho docente.

Glória relata que havia, na escola em que trabalhava, uma relação de apoio e incentivo às/aos professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os para que essas/es participassem de cursos de formação como os do GDE. Segundo o relato de Glória:

[...] Na verdade porque o interesse em fazer o curso (GDE), além de questões pessoais, quando eu entrei na escola, eu não tinha essa visão sobre as questões raciais, não tinha nenhuma e eu me lembro muito bem o fato assim, que me fez refletir, eu entrei e era próximo do dia das mães e aí a diretora me pediu pra fazer um painel de dia das mães, eu fiz e trouxe umas imagens de mulheres e eu coloquei mulheres brancas, loiras e nenhuma negra. Aí ela (diretora) me chamou atenção e falou: "Cadê a figura da mulher negra?" Aí, realmente não tinha e eu não tinha essa percepção, então naturalizado, que é aquele estereótipo. Aí eu fiquei lá por cinco anos (na escola) e foi um aprendizado enorme. Então, assim, mudou totalmente, abriu novas portas pra mim, na questão do conhecimento mesmo. E aí foi surgindo a discussão da mulher, né. Eu te falei que lá é bastante bom também e aí fui me interessando, a direção também estimulou que a gente participasse do curso [...]. (Entrevista realizada em 01.05.15).

Mas Glória foi coordenadora pedagógica da escola e a sua ação se dirige, especificamente, as/aos professoras/es na formulação, orientação e acompanhamento de projetos pedagógicos. Nesse sentido, identifico um limite em sua ação, pois, muitas vezes, Glória formula projetos que não são executados por ela, em virtude da existência de uma hierarquia e da fragmentação do trabalho dentro da escola, o qual delimita as funções que desempenham cada uma/um das/os funcionárias/os: a professora/or,

coordenadora/or pedagógica/o, diretora/or e suas ações respectivas em ensino-aprendizagem, planejamento e supervisão do trabalho pedagógico e gestão da escola.

Cabe a Glória, como coordenadora pedagógica, formular projetos e acompanhar sua execução, portanto, precisa convencer as/os colegas professoras/es a operacionalizarem com as/os alunas/os os projetos que produz. Essa hierarquia de quem planeja e quem executa, muito comum nas práticas escolares, representa um obstáculo para a implementação de um trabalho pedagógico. Quase não há momentos coletivos de discussão sobre as demandas apresentadas pelas/os alunas/os e comunidade escolar acerca de temas importantes e necessários ao currículo, quase não há escuta de alunas/os, mães/pais e professoras/es, há pouco debate e bastantes projetos, vazios de discussão. Nesse sentido, e, por isso, também, há pouca adesão aos projetos.

Quando Glória fala da realização do seu trabalho com as temáticas, ela expõe como uma das dificuldades que encontra essa estrutura fragmentada da escola, com segmentos que têm poucos momentos para planejarem, articularem e avaliarem as práticas pedagógicas. Segundo a professora:

[...] A gente poder fazer um trabalho articulado, um trabalho onde todos possam realmente cumprir com o seu papel ali, contribuir dentro da sua área de conhecimento e eu vejo muita resistência ainda por parte do corpo docente, por parte às vezes até das pessoas que não são professores né? Das pessoas de secretaria. A gente não tem aquele tempo para as discussões, pra troca. Eu acho assim, uma coisa, eu entendo lógico o aluno tem direito aos 200 dias letivos, mas eu entendo que também precisa ter momentos para os professores sentarem, não é só a jornada pedagógica, a gente precisa ter aquele momento na escola dos professores sentarem, trocar experiências, de construir realmente um projeto juntos e pensar as atividades, avaliar as atividades e isso não acontecia, geralmente era com a coordenação. (Entrevista realizada em 01.06.15).

Mas há outros elementos que influenciam essa baixa adesão da/os professoras/es aos projetos que debatem raça, gênero e sexualidade nas escolas. Glória se refere a um deles quando justifica a não operacionalização de seu projeto sobre gênero e sexualidade na escola.

[...] Não era necessária essas discussões. Eles (os/as professores/as) não viam essas questões do racismo tão presentes assim a ponto de ter um projeto, algo mais específico. Então, muitos não achavam importante trazer a temática pra sala de aula, por incrível que pareça não tinham essa... E apesar da escola ter o projeto *Raça e Etnicidade*. Então, você imagina ainda trazer essas questões da mulher e aí pra eles não era importante ou não parecia importante a princípio e acabou que, também por outras questões profissionais, foi ficando. Aí assim a

vontade de trabalhar com essa temática, ela ainda permanece.
(Entrevista realizada em 01.06.15).

O relato de Glória sobre a sua experiência de dificuldades na adesão do coletivo de professoras/es da escola coincide com o relato de Tereza, visto que as duas trabalharam por algum tempo na mesma instituição escolar e compartilharam as dificuldades em desenvolver projetos com as temáticas: gênero e raça.

O trabalho pioneiro de Tereza nessa escola contagiou e incentivou Glória a buscar qualificação para acompanhar o debate de gênero, raça e sexualidade, como ela relatou: ã[...] eu fiquei lá por cinco anos (na escola) e foi um aprendizado enorme (Entrevista realizada em 01.06.15).

A experiência de Glória, nessa escola, ao longo dos cinco anos em que lá trabalhou, permitiu uma mudança de concepção em relação às questões raciais e de gênero e, em virtude disso, propiciou que ela iniciasse um processo de introdução desse debate no âmbito das outras instituições, onde tem exercido a sua profissão.

Esse trabalho pedagógico que implementa avanços em relação a ações, projetos, atividades que tratam da questão de gênero, sexualidade e raça, ainda são, em sua maioria, personalizados ou aglutinam um pequeno grupo de professores que são importantes porque introduzem o debate, constroem parcerias, contagiam e incentivam para novas aprendizagens.

Mas também expõe a contradição da estrutura racista, sexista e homofóbica que está presente nas escolas, estrutura essa que, assim como as práticas avançadas, assume caráter de inovação, pois se atualiza e se recria a partir de novos discursos e práticas.

Essa estrutura, a qual me refiro, corrobora com o racismo, o sexismo e a homofobia dentro da escola, se expressa pela resistência de professoras/es e alunas/os a discussão dos temas do gênero, sexualidade e raça, a falta de qualificação das/os docentes para tratarem com as temáticas.

Também se manifesta na hierarquia da escola, na ausência de espaços para troca de experiências entre as/os professoras/es, para formação e organização coletiva do trabalho pedagógico e igualmente se reflete no controle cada vez maior do Estado na formulação do currículo, da avaliação e dos projetos a serem desenvolvidos pela escola, estes que impõem modelos de ensino-aprendizagem e de conhecimentos e dificultam a implementação de um trabalho contextualizado com as demandas específicas.

Glória trabalha hoje como coordenadora em outra escola, no turno da noite e apesar de ter recém chegado nessa instituição, já colaborou para imprimir uma

abordagem mais racializada e generificada em uma programação, da qual não participou da organização, pois na ocasião ainda não era funcionária da escola. Segundo Glória:

[...] Eu cheguei aqui era abril, eu nem participei da jornada, do planejamento, então acabou que eu peguei o barco andando (risos). Ai como eu peguei o barco andando, né, digamos assim, acabei não interferindo tanto. Aos poucos, assim, eu tentava dar um viés assim, uma chamada, alguma coisa. Ali esse painel que tá ali fora, fui eu que fiz (indica um painel com mulheres negras), é a figura da mulher. No dia que a gente (fez) a abertura da feira, eu que fiz a abertura, ai eu trouxe um texto, citei artistas negros na área da música, da poesia, enfim, nos vários gêneros, né. Também trouxe o nome das mulheres. Falei um pouquinho também do que foi o vinte de novembro. A feira foi vinte de novembro, ai eu fiz também uma referência ao Zumbi dos Palmares, né. [...] Esse ano a gente é, da coordenação pedagógica dos três turnos reunimos e nós estamos propondo pra esse ano um projeto voltado para educação ambiental e dentro desse projeto, a gente se propõe a trabalhar vários eixos e ai nós temos a proposta de inserir também a questão de gênero e a questão racial dentro das discussões sobre educação ambiental [...]. (Entrevista realizada em 01.06.15).

Além da tímida intervenção na Feira Cultural, em virtude de Glória não ter participado da sua organização pelo pouco tempo em que estava na escola, um elemento fundamental no seu relato é a possibilidade de introduzir as temáticas: racial e de gênero como eixo no projeto pedagógico, cujo tema central é a educação ambiental a partir desse ano.

A inclusão do debate sobre gênero e raça no projeto pedagógico é importante por significar uma possibilidade de operacionalização deste nas atividades previstas nos planejamentos de ensino de cada disciplina, nos projetos de ação que mobilizarão coletivos de professoras/es e, principalmente, em atividades de sala de aula, quando os temas se articularão ao diversos conteúdos tratados.

Glória também trabalha em outra instituição como professora da Educação Infantil e, assim, como em sua experiência anterior, nessa escola também começou a trabalhar com o ano letivo já em andamento. Por isso, ainda, não pode introduzir o debate sobre gênero, sexualidade e raça, formalmente no projeto pedagógico da escola.

Isso não quer dizer que Glória deixou de garantir a discussão das temáticas de gênero, sexualidade e raça em seu cotidiano de trabalho. A professora tem utilizado a sua experiência e conhecimentos adquiridos na escola, onde trabalhou por cinco anos com Tereza, para tratar dos temas com as crianças da Educação Infantil. Ela fala dessa experiência:

[...] também cheguei e já tinham feito o projeto pedagógico, o planejamento, enfim. Então como é que eu procuro inserir, principalmente, nas minhas aulas. [...] Por exemplo, nós estávamos trabalhando o dia internacional da mulher, no mês de março, não só na semana, a gente trabalhou assim acho que umas duas ou três semanas. Então, na construção do material vamos trazer diferentes profissões para apresentar para as crianças, aí tá, mas vamos colocar mulher negra aqui no cartaz, vamos trazer bonecas. Eu peguei uma boneca de pano, então, uma contação de história. Eu levo a boneca, deixo que eles manuseiem a boneca. Eu tenho alunas negras, lógico e eu, todos os dias digo pra uma delas que tem o cabelo bem crespinho, enroladinho, eu pego o cabelo delas e digo que ele é macio, digo que ela é linda, que o cabelo é lindo [...]. (Entrevista realizada em 01.06.15).

É imprescindível a introdução do debate sobre gênero, sexualidade e raça a partir da entrada da criança na Educação Infantil, a fim de que se possa criar uma cultura escolar do respeito e da tolerância às diferenças, desde o início da escolarização. As crianças percebem as diferenças e, muitas vezes, em virtude de suas experiências anteriores, já atribuem a valores racistas.

A Educação Infantil é um momento importante para dar visibilidade positiva às diferenças, principalmente porque não há, nesse nível de escolarização, a preocupação exacerbada com os conteúdos, como é possível observar a partir do Ensino Fundamental.

Não estou afirmando que a partir do Ensino Fundamental não é possível ou importante discutir as diferenças ou, especificamente, gênero, sexualidade e raça, mas defendo que esses temas devem ser o fio condutor da aprendizagem ao longo de toda a escolarização.

Além disso, a possibilidade de experiências que promovam uma educação antirracista e antissexista deve começar cedo, pois assim é possível evitar que as crianças passem por situações de constrangimento tão nocivo para a construção de sua identidade e autoestima, como para a sua aprendizagem e sucesso escolar.

A experiência de Glória deixa evidente que a presença do debate sobre gênero, sexualidade e raça educa não somente as/os alunas/os, mas igualmente professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, diretoras/es e demais profissionais da escola. A formação continuada se expressa também na troca de experiências entre as/os profissionais da escola e, por isso, a existência de espaços de construção coletiva são tão imprescindíveis para o sucesso do trabalho pedagógico.

Chama atenção igualmente para a importância do trabalho de convencimento de professoras/es, as/os quais desenvolvem a função-chave de incentivar a qualificação das/os colegas, proporcionar o contato com a experiência educativa e, muitas vezes, abordarem de forma explícita a desigualdade de gênero e racial no trabalho pedagógico.

4.1.5 Isso é de menina, isso é de menino!? Repensado gênero na vida e na escola

Marilene organizou o seu plano de ação como um projeto que pudesse desmistificar a ideia de brincadeiras adequadas para meninas e para meninos, pois, à época, tinha duas motivações: a primeira se relacionava com as/os suas/seus alunas/os do primeiro ano do Ensino Fundamental; e a segunda, tinha relação com a sua experiência na educação de seu filho.

Segundo a própria Marilene:

[...] Teve a ver com alguma relação com a escola, com a área de trabalho mesmo com crianças, que eu, eu recordo que era muito pra desmistificar essa história da brincadeira de menino e de menina, porque nesse período eu já estava trabalhando com primeiro ano do Ensino Fundamental. Então, eu levava brinquedo pra sala de aula com as crianças. Então, tinha aquela coisa óAh! Mas isso é de menina, isso é de menino e na minha própria casa também, meu filho tinha, ele adorava brincar com boneca e eu achava aquilo muito estranho. E assim a minha sobrinha que ela adorava brincar de carrinho e aí, comecei a perceber isso, vendo e fazendo as atividades desse curso. Me ajudou também tanto na questão profissional, quanto na questão pessoal, porque já foi assim uma questão de esclarecimento, que eu estava imbuída tanto da questão do preconceito [...]. (Entrevista realizada em 19.06.15).

Tanto na educação escolar quanto na familiar, os brinquedos e as brincadeiras estão muito presentes como estratégias para educar e incorporar modelos de comportamento nas crianças. Por meio do brinquedo e do brincar, as crianças, além de expressarem as suas percepções sobre o mundo e o outro, relacionam-se e incorporam regras e condutas consideradas adequadas pelo seu grupo social.

Costa e Atoniazzi (1999) discutiram a influência da socialização primária, aquela que é recebida na família, na construção das identidades de gênero nas crianças. As autoras tomaram como ponto de partida de suas análises as percepções que dois pais e nove mães – com idades entre 23 e 40 anos, do município de Porto Alegre – têm sobre como seus filhas/os constroem suas identidades de gênero.

Dentre os fatores que as/os mães/pais identificam em seus relatos e que são analisados pelas autoras como os que influenciam na formação da identidade de gênero nas crianças, está o brinquedo como objeto importante de tipificação sexual (COSTA; ANTONIAZZI, 1999).

Marilene, portanto, expressa similaridade com a percepção das/os mães/pais da referida pesquisa quando fala de sua experiência familiar, na relação com seu filho e sua sobrinha, revelando certa preocupação com a postura de seu filho, que gostava de brincar de bonecas e de sua sobrinha, que preferia os carrinhos como brinquedos.

A compreensão de que as transgressões de gênero ameaçam, invariavelmente, as condutas sexuais pode ser compreendida a partir de uma perspectiva binária de gênero, na qual os lugares socialmente construídos para mulheres e homens são pensados como lugares fixos, opostos e complementares.

A transgressão desses lugares fixos garantidos pelas normas e condutas sexuais e de gênero consideradas legítimas, provoca portanto, uma desestabilização social e por esse motivo, investe-se em mecanismos de controle que garantam observância e a obediência das mesmas (LOURO, 2008).

O estranhamento que Marilene expressa ter com o comportamento de seu filho e de sua sobrinha em relação às escolhas dos brinquedos foi sendo desconstruído graças às leituras que realizou ao longo do curso GDE e, essa experiência de formação, aliada a sua própria experiência de estranhamento, provocou o interesse para aprofundar-se em determinadas leituras, que pudessem atender melhor a sua necessidade e trazer novas perspectivas, novas abordagens.

Marilene compartilha conosco a sua vivência de ãreconstruir todo um processo emocional, quando eu peço que ela me explique melhor sobre a sua experiência de articular as leituras com sua vida pessoal e profissional, ela relata como, diante de tantas possibilidades de textos que o curso oferecia, a situação de vida em que estava mergulhada, foi fundamental na seleção do que ela aprofundaria e incorporaria desse conhecimento a partir dali:

[...] Deixa fazer uma, recordar aqui né? Porque foram leituras muito, muito interessantes, né. Eu lamento realmente porque eu não me aprofundei quanto eu gostaria, quanto eu deveria, mas realmente a gente vai parando nas leituras que mais respondem a nossa necessidade naquele exato momento. Então, naquele exato momento durante o curso, o que me prendeu mesmo foi essa questão do gênero com as crianças, então isso me marcou mais no curso, entendeu? As outras abordagens com relação à questão etnicorracial, elas já foram mais afloradas, mais alargadas quanto ao olhar, quando eu fiz a

Especialização. Mas nesse primeiro momento mesmo, foi voltado para a sala de aula essa necessidade e para minha vida pessoal, porque nesse período eu estava me separando. Então, era um excesso de responsabilidade e a mãe é que fica com toda essa carga da responsabilidade. E aí meu filho, as meninas e ele brincando só de boneca, perdeu a referência do pai e eu ficava um pouco assim: ai meu Deus! Será que esse menino com essas bonecas e aí depois isso me ajudou, né. Porque eu fui sensibilizada pelos textos, a entender que eram crianças e depois quer saber, independente de qualquer coisa é meu filho, a questão da escolha da orientação sexual dele, pertence a ele e eu já estava fazendo julgamento, que é uma coisa de mãe, já no futuro, do que poderia vir a acontecer, enfim. (Entrevista realizada em 19.06.15).

Um momento de dor e solidão, a tarefa de criar um filho e sentir-se sozinha com toda a carga de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das/os filhas/os. Perceber que, pelas leituras que estava acessando, esse sentimento está articulado ao modelo socialmente construído para o gênero feminino, que impõe às mulheres, como tarefa natural, o cuidado com as/os filhas/os. E as mulheres negras, o cuidado dos filhos de suas patroas para liberarem as mulheres brancas para outras atividades, ofícios, funções e lazer.

Mas essa dor é compartilhada por outras tantas mulheres negras como ela, que vivem sozinhas com suas/seus filhas/os, oprimidas pelas desigualdades de gênero, raça e classe, responsabilizadas pela educação e pelo sustento dessas/es filhas/os, bem como pelos seus fracassos.

Porque se alguma coisa sair errada é porque a família é desagregada – afinal não perdeu a referência do pai ou a mãe é separada ou trabalha o dia todo e não tem tempo para prestar atenção para as/os filhas/os. O que vincula ainda a um mito carregado de preconceitos que é o mito da família desestruturada por quebrar o modelo único branco heteronormativo, burguês de família com mãe, pai e dois filhos, duas filhas ou casal.

Marilene, portanto, não se sentiu assim à toa, começou a perceber muito além de que os brinquedos e brincadeiras são influenciados pelas construções socialmente erigidas para os diferentes gêneros; ela percebeu também que a sua dor é fruto da desigualdade racial e de gênero e é, igualmente, compartilhada por outras mulheres como ela.

Assim, a teoria cumpriu sua missão de libertar, na medida em que produziu reflexão do próprio sujeito afetado pela dor (hooks, 2013).

Mas a experiência de Marilene não se desdobrou em ação contínua em sua prática pedagógica, pois fora a atividade com os brinquedos que realizou com as

crianças com as quais anteriormente trabalhava em outra escola, hoje, ela não desenvolve nenhuma atividade que debata gênero e raça na escola em que trabalha atualmente.

Marilene atualmente desenvolve atividades educativas na modalidade de educação especial. Sua atuação na escola acontece no sentido de orientar a aprendizagem de alunas/os com deficiência que estão incluídos nas turmas:

[...] Por sua atividade pedagógica ser muito específica, ela não trabalha com a discussão de gênero, sexualidade e raça, mas compreende que os alunos que atende também sofrem discriminação por sua deficiência. Para Marilene ã[...] quando a gente atende alunos incluídos, né, seja ele DI (deficiência intelectual), severo, autista, é, isso causa pra alguns colegas certo desconforto no sentido de que, você está pra dar um apoio e ai, a gente é encarado assim, de uma maneira, alguns, não vou dizer todos, todos os colegas, graças a Deus, alguns assim têm aquela coisa de discriminar. E ai, você acaba sendo discriminada junto com o seu aluno. Você acaba sentindo a mesma situação deles. E ai é ã O aluno é teu, vai lá com a tua professora! ã Ah! Eu já tenho esses alunos e ainda tem esse aqui. Entendeu? Então, eu, eu, eu sei que iria enfrentar as mesmas dificuldades na escola se eu fosse trabalhar com essas três categorias (gênero, sexualidade e raça), eu tenho certeza absoluta, absoluta [...]ò. (Entrevista realizada em 19.06.15).

Há no relato de Marilene uma solidariedade de quem compartilha um sentimento comum, o de ser tratada/o discriminatoriamente no espaço da escola. Ela não tem nenhuma deficiência e o terreno da desigualdade que vive é completamente outro que é o do racismo e sexismo, mas, de qualquer forma, ela procura colocar-se no lugar do outro.

4.1.6 Gênero, sexualidade e raça como eixo do trabalho pedagógico em sala de aula

Vanessa não se lembrou do que planejou para desenvolver em seu plano de ação, mas 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 professoras/es precisa proporcionar experiências teórico-práticas que levem as/os professoras/es 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.

As/os estudantes das graduações, principalmente das licenciaturas, pois são a elas/es que são meu foco neste trabalho, precisam compreender que essa complexidade não cabe no currículo dos cursos de formação inicial de professoras/es, precisam ser ampliadas a partir das experiências que são vivenciadas por elas/es e seus alunas/os, ao longo do seu exercício profissional.

Ouvi muito de colegas professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os, quando era professora da Educação Básica que determinados problemas não pertenciam a escola. Ouvia essas falas, geralmente em situações de violência entre as crianças. Ouvi também, me lembro como se fosse hoje, o mesmo argumento de que não era problema da escola, quando uma de minhas alunas, então, com 13 anos, engravidou e aos poucos foi deixando de ir às aulas.

Percebi, à época, quando conversei com a diretora sobre as faltas frequentes da aluna grávida, que no fundo era melhor para a escola que ela não frequentasse às aulas, pois assim evitaria perguntas e falatórios entre as/os alunas/os e, com isso, que a escola tivesse de explicar coisas para as quais ela não estava preparada para fazê-lo.

Essa compreensão de que a escola não tem nada a ver com o que acontece na sociedade mais ampla ou que esses problemas não cabem a escola ajudar a resolver, penso que isso vem mudando ao longo dos anos. Percebo que muitas/os das/os professoras/es com as/os quais dialoguei neste trabalho, seja por meio dos formulários de avaliação ou do questionário, seja pela entrevista, têm uma visão mais conectada entre escola e sociedade, veem também como parte de sua responsabilidade tratar dessas questões como parte do seu conteúdo, principalmente porque esses afetam diretamente o seu trabalho pedagógico.

Somada a intervenção pedagógica não planejada em sala de aula, Vanessa também procura garantir, planejadamente, que os conteúdos da disciplina educação física, que ministra, possam propiciar vivências em que alunas/os 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 as/os alunas/os 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.

Nesse sentido, compartilho do entendimento de Vanessa, considerando também a minha experiência de 23 anos como professora dessa disciplina, que no espaço escolar essa premissa da aptidão física e, por isso, a necessidade de se separar de alguma forma meninos e meninas, se mantém com muita força ainda nas aulas de educação física.

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 as/aos suas/seus alunas/os. Mas revela que não encontra apoio, nem resistência por parte das/os colegas.

Segundo Vanessa, quando perguntei se conseguia mobilizar outras/os 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 ã[...]óessenciaisô ósegurasô e óuniversaisô ã que não podem ser/não devem ser afetadas ou alteradasô.

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 de suas/seus alunas/os 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 ãa 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gênero estrutura nossas relações sociais, está presente nas nossas mais íntimas e profundas ações como sujeitos históricos e sociais, portanto informa sobre nossa visão de mundo, sobre nossas visões sobre nós mesmas/os e sobre os outros com os quais nos relacionamos.

Como elemento estruturante de nossas relações sociais, gênero está encrustado em nós e também nas instituições nas quais nos inserimos, nesse sentido quando atuamos profissionalmente mobilizamos as concepções de gênero as quais nos foram forjadas ao longo de nossa educação.

Compreender gênero em perspectiva interseccional nesta pesquisa, me permitiu desnaturalizar as posições que os diferentes sujeitos – professoras/es, alunas/os, gestoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os – ocupavam nas escolas, além entender que as relações de poder que se dão nos espaços das escolas apresentam múltiplas dimensões, possibilitando considerar tanto as estruturas conservadoras presentes no espaço das escolas, quanto as experiências de resistência na atuação das/os diferentes atrizes/atores.

Permitiu-me também compreender que as vivências de exclusão racial e/ou de gênero que as professoras, aqui entrevistadas, relatam ter vivenciado ao longo de sua vida, foram fundamentais para que elas pudessem construir experiências mais inclusivas no que se refere às diferenças. Posso dizer que as suas histórias pessoais de exclusão, as tornaram mais sensibilizadas para a dor de suas/seus alunas/os.

Acessar essas experiências de ensino na escola, foi também um processo de reflexão acerca da minha visão sobre: ciência, o mundo, escola, professora/or e aluna/o num processo doloroso/prazeroso de desconstrução/construção de outros olhares, outras perspectivas.

Nesse processo de desconstrução/construção de outras possíveis perspectivas, que se iniciou ainda quando era professora da educação básica e se intensificou como professora da universidade e membro do grupo de estudos NOSMULHERES, o qual me referi no início desse trabalho, foram imprescindíveis os diálogos com os feminismos negros e do terceiro mundo, principalmente as leituras de bell hooks, que me foram inspiradoras não somente como pesquisadora, mas principalmente como educadora.

Além da importância desse referencial para a realização da pesquisa, bem como para o exercício da minha profissão de professora que forma outras/os professoras/es, o acesso a esse referencial foi também fundamental para minha vida pessoal, penso que a produção desse trabalho, como disse anteriormente, também se inscreve na tentativa de refletir sobre o meu lugar no mundo, minhas relações pessoais.

Acredito até que foi nesse campo que senti mais dificuldades, pois me senti instável de algumas incertezas com as quais convivi muito comodamente ao longo dos anos. Foi o exercício de deixar a cena pra ficar nos bastidores, de exercitar a audição

para ouvir a outra voz que não fosse a reverberação da minha própria, esse foi o ponto mais difícil, mais sofrido desse percurso e eu espero, sinceramente ter conseguido.

Nos relatos de algumas dessas/es professoras/es, gênero e sexualidade são percebidos com frequência como sinônimos, não como interseccionais. Nas falas de Tereza e Marilene (ambas do grupo três), quando se referem aos meninos que, de acordo com suas percepções, apresentam condutas comportamentais ãafeminadasò, considerando um padrão masculino de gênero.

Por vezes, os relatos apresentam uma concepção binária de gênero, em que os lugares socialmente construídos para homens e mulheres são pensados como lugares fixos, nos quais os diferentes gêneros transitam de forma a transgredirem as normas sociais. A concepção dicotômica e binária de gênero também fundamenta a crença na qual comportamentos que estão fora de um padrão de gênero podem ameaçar a conduta heteronormativa.

As temáticas de gênero e raça são com frequência naturalizadas. Essa naturalização se expressa nos relatos das professoras Fernanda (grupo um) e Tereza (grupo três) quando localizam o lugar destinado nas escolas ao debate sobre as temáticas nas disciplinas Biologia e Ciências.

As professoras Beatriz e Regina (ambas do grupo dois), quando se referem ao preconceito existente nas suas escolas, o fazem como algo genérico, sem diferenciar exatamente a que tipo de preconceito se referem, esse é um problema frequente que também se expressa quando se invisibiliza o debate sobre as discriminações de gênero, sexualidade e raça dentro do tema *bullying*.

Na experiência pedagógica das professoras Sônia e Tânia, que desenvolveram na escola onde trabalham juntas, uma atividade que trazia o *bullying* como estratégia para tratar do tema gênero e sexualidade, o referido termo foi utilizado em virtude de que, para as professoras, era de maior familiaridade entre as/os alunas/os.

Essa forma de trabalho, a meu ver e a partir do referencial que utilizo neste trabalho ã justamente pela abordagem genérica dos temas em questão, sem diferenciá-los e sem evidenciar suas demandas específicas ã, acaba por invisibilizar as temáticas, além de tratá-las com superficialidade.

As expressões mais recorrentes do preconceito com as temáticas de gênero, sexualidade e raça podem ser observadas por parte das famílias de acordo com a professora Ângela (grupo dois), mas também na resistência de gestoras/es e professoras/es segundo Talita e Manolo (ambos do grupo dois). Essas/es professoras/es

argumentam que persiste a compreensão de que esses temas não são de competência das escolas abordá-los.

As professoras Denise (grupo dois), Marilene, Tereza e Vanessa (ambas do grupo três) relatam acerca da influência das religiões de matriz cristã no cotidiano das escolas como uma forma de expressão do preconceito com as temáticas de gênero, sexualidade e raça e a professora Antônio (grupo dois) se refere à dificuldade de se estabelecer um trabalho sistemático e interdisciplinar com as temáticas.

Além do preconceito numa perspectiva genérica, esvaziada de sentido fica expresso nos relatos dessas/es professoras/es que a estrutura fragmentada, hierarquizada e não dialógica ainda presente nas escolas, também se constitui em obstáculo para a efetivação das temáticas, na medida em que hierarquiza saberes e funções, compartimentaliza conhecimento, dificulta uma percepção articulada entre os diversos saberes e não possibilita a criação de espaços de discussão e troca de experiências entre professoras/es e dessas/es com as/os alunas/os.

A estrutura fragmentada e hierarquizada se faz sentir também quando as coordenadoras pedagógicas produzem projetos com as temáticas para as/os professoras/es executarem, sem que estas/es participem do processo de produção desses, conforme fica expresso nos relatos de Glória e Tereza (ambas do grupo três). Essa descontinuidade entre quem executa e quem operacionaliza, presente em algumas experiências pedagógicas, destitui as/os professoras/es de sua autonomia pedagógica, tornando o processo de produção de conhecimento sem sentido por não ser fruto de sua própria percepção do processo de ensino-aprendizagem.

Ao considerar as estratégias, criadas por Tereza, Dandara, Marilene, Vanessa, Glória, Tânia e Sônia, entrevistadas no período de abril a julho de 2015, 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 nas suas práticas pedagógicas as leva a criar diferentes estratégias, que são operacionalizadas ora solitariamente, ora articuladas a algumas/uns 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 ãatrapalhamò o curso do que foi previsto como conteúdo para aquele período pela/o docente daquela disciplina, há apenas uma adaptação desta ao tema desenvolvido pelo projeto. Este também permite a articulação de várias/os 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 a/o docente não consegue estabelecer parcerias com outras/os 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 a/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 esta/e trata 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 e raciais e também pelas diversidades sexuais, portanto, o conhecimento socializado nas salas de aula, mediante o trabalho pedagógico, está átravessadoôpor essas relações. As experiências de professoras/es e alunas/os 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.

O reforço positivo da autoimagem também foi uma estratégia utilizada para garantir a introdução da temática racial na escola, por meio da organização de eventos que positivem a imagem das/os alunas/os negras/os na escola, valorizando a cultura e a identidade negras.

A professora Dandara desenvolve essa experiência em sua escola, ela utiliza sua própria imagem como estratégia pedagógica para positivar e incentivar, principalmente, as meninas a valorizarem seus cabelos crespos. Essa professora, que tem os cabelos crespos, utiliza diversas formas de penteados – tranças, *black power*, turbantes, entre outras formas de arrumar os cabelos –, demonstrando toda a versatilidade, penteados e a beleza do cabelo afro.

Há professoras que ainda não conseguiram efetivar uma prática pedagógica regular com as temáticas de gênero e raça nas escolas onde trabalham. Incorporaram em alguns momentos de sua prática pedagógica alguns cuidados no trato com suas/seus alunas/os, no sentido de evitar a discriminação de gênero, sexual e racial.

As professoras Glória e Marilene falam que ainda não tiveram oportunidade de efetivar em suas práticas pedagógicas um debate regular sobre gênero, sexualidade e raça, mas a possibilidade de terem acessado essas temáticas, ao longo de suas formações, permitiu que refletissem sobre a sua própria experiência de vida e as suas relações pessoais e profissionais.

Todas essas estratégias, além de outras que são operacionalizadas pelas/os professoras/es, devem ser reconhecidas como alternativas positivas de práticas pedagógicas com as temáticas de gênero e raça 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 as/os professoras/es 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.

A ausência dessa percepção interseccional, entre os marcadores de gênero e raça, pode ser percebida nos relatos quando as professoras localizam com muita frequência as mulheres como sujeitos quase naturalizados da opressão, desconsiderando que o jogo

interseccional, entre esses marcadores, pode deslocar o eixo de opressão para outros sujeitos sociais (SHIELDS, 2003).

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.

Observei que apesar de terem efetivado experiências articulando alguns marcadores, como exemplo, raça e gênero ou gênero e sexualidade, em nenhum dos relatos das professoras aparecem esses três elementos como intrinsecamente relacionados.

Isso fica explicitado em muitos aspectos das experiências relatadas, inclusive quando as professoras relacionam a questão de gênero às mulheres, bem como quando deixam de dar visibilidade a um desses marcadores sociais da diferença ou quando localizam a mulher como sujeito universal da opressão.

A dificuldade em entender as intrínsecas relações entre esses marcadores impede que se compreenda as complexas e diversas dimensões da experiência em que tanto alunas/os quanto professoras/es estão imersos, bem como não permite perceber os conhecimentos discutidos no currículo escolar como generificados, racializados e sexualizados.

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

APPLE, M. W. Relações de Classe e de Gênero e Modificações no Processo de Trabalho Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev.1987.

BAIRROS, L. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n.3, p. 458-463, set.1995.

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2012.

BANTON, M. **A ideia de raça**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**: descondicionamento da mulher. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRAH, A. Diferença, Diversidade e Diferenciação. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 329-376, jan./jun.2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. MEC/SASE. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014). Disponível em: <pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC; SECADI, 2013.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

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.

_____. O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 1, n. 22, p. 247-290, 2004.

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.

COMAS, J. Os Mitos Raciais. In: _____. **Raça e ciência I**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970. p. 11-55.

CONRADO, M. P.; REBELO, N. Mulheres negras amazônicas: ação, organização e protagonismo nas práticas políticas. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012. p. 219-243.

_____. **Projeto básico**. Rede de Educação Para a Diversidade e Gênero e Diversidade na Escola. Belém: UFPA, 2008.

COSTA, F. O.; ANTONIAZZI, A. S. A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 67-75, jun.1999.

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.

_____. Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe. COLOQUIO LATINOAMERICANO SOBRE PRAXIS Y PENSAMIENTO FEMINISTA, 1, 2009. Buenos Aires. **Anais...** Grupo Latinoamericano de Estudios Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires (Org.). Disponível em: <www.glefas.org/glefas/files/pdf/primer_circular.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011.

DÔÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. Tradução de Claudia SantôAna Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983. (Coleção Outras Gentes).

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FINCO, D.; VIANNA, C. Meninos e Meninas na Educação Infantil: uma questão de poder. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

FINCO, D. Relações de Gênero na Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v.14, n. 3, p. 89-101, set./dez.2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 11. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, v. 22, n. 2 p. 200-207, 2009.

FRANKENBERG, Ruth. A Miragem de Uma Branquidade Não Marcada. In: _____. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Melo Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, N. L. Educação, Identidade Negra e Formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n.21, p. 40-51, 2002.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 6, n. 7, p.67-82, 1996.

_____. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, A.S.A. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, n. 61, p. 147-162, nov. 2001.

_____. Como Trabalhar com "Raça" em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003

_____. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**, n. 43, p. 26-44, nov.1995.

GRÖSZ, D. M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) i Instituto de Políticas Públicas e Gestão na Educação da UnB, Universidade de Brasília, Brasília.

HAHNER, J. E. Escolas, Escolas Mistas, Escolas Normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 467-474, ago. 2001.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 5, p. 7-41, 1995.

_____. Gênero para um Dicionário Marxista. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n.22, p. 201-246, 2004.

HEILBORN, M. L. Entre as Tramas da Sexualidade Brasileira. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 43-59, jan./abr. 2006.

hooks, B. **Yearning** ã 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.

IMPERATORI, T. et al. Qual Diversidade Sexual dos Livros Didáticos Brasileiros? **Fazendo Gênero 8 ã Corpo Violência e Poder**, Florianópolis, p. 1-7, ago. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estudos & pesquisa**: informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IZQUIERDO, M. J. ãUso y abuso del concepto de gêneroò. In: VILANOVA, M. (Org.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994. p. 31-53.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **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.

MATTOS, M. Teorias de Gênero ou Teorias e Gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio/ago. 2008.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 16, p. 809-840, set./ dez. 2008.

MONTAGNER, P. et al. **Diversidade e capacitação em escolas de governo**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2010.

MONTEIRO, D. S.; LIMA, C. M. A. A. Feminização do Magistério pelo Modelo Mariano de Formação e a Luta das Mulheres por Educação. **Trilhas Filosóficas** **Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó, n. 2, p. 57-70, jul./dez. 2012.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Série Princípios).

MUNIZ, D. C. G. Memórias de uma menina bem comportada: sobre a experiência da alfabetização e a modelagem das diferenças. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. (Org.). **Estudos feministas e de gênero**: articulações e perspectivas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014. p. 252- 261.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revistas de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n. 2, p. 1-33, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de Professores e Profissão Docente. In:_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, A. **As culturas negras**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1943.

RIBEIRO, A. A. M. ãNo Meio e Misturado: o moreno como identificação de cor entre estudantes de uma escola pública. **Revista Iluminart do IFSP**, v. 1, n. 3, p. 126-135, Sertãozinho, dez. 2009.

_____. Raça e Racismo ã Estereótipo na Prática: racialismo, ãraça e racismo. In: CONRADO, M. P. et al. **Intersecções entre raça, gênero, sexualidade, meio ambiente e políticas públicas**. Belém: UFPA, 2012.

RIBEIRO, M. O Feminismo em Novas Rotas e Visões. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 801-811, set./dez. 2006.

RODRIGUES, N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Bahia: Livraria Progresso Editora, 1957. (Coleção Fórum).

ROSEMBERG, F. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. **Cadernos de Pesquisa** i **Temas em Debate**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev.1996.

_____. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 515-540, 2º sem. 2001.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a ãeconomia políticaò do sexo. Recife: S.O.S. Corpo, 1993.

_____. Thinking Sex: notes for a radical theory of politics of sexuality. **Deviations**, Duke University Press, Duham & London, p. 137-181, 2011.

SALES, L. S. de. **Escola mista, mundo dividido**: infância e construção de gênero na escola. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) i Universidade Federal do Pará, Belém.

SCHULTZ, N. C. W. et al. A Compreensão Sistêmica do Bullting. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2012.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 5-22, jul./dez. 1995.

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.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. de S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.329-338, jul./dez. 2013.

SILVA, V. F. Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. (Org.). **Estudos feministas e de gênero**: articulações e perspectivas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014. p. 262- 275.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TODOROV, T. A raça e o racismo. In:_____. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993. p. 30-52.

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. Notas Para a Interpretação das Desigualdades Raciais na Educação. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 909-920, set./dez. 2009.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 30-52.

WASELFISZ, J. J. **Homicídios e juventude no Brasil** i Mapa da Violência 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <www.juventude.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2014.

WARE, V. O poder duradouro da branquidade: ãum problema a solucionarò. In: _____ (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 30-52.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 460-482, 2001.

WEBGRAFIA

<https://aculturaafricana.wordpress.com/2013/09/14/a-tradicao-oral-africana-griots/>

<http://afroamazonico.blogspot.com.br/>

<http://www.cedenpa.org.br/Quem-somos>

<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>

<http://www.geledes.org.br/centenario-de-carolina-maria-de-jesus/#gs.32r449g>

<http://www.guiageo.com/para-estado.htm>

<http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>

http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf

ANEXOS

ANEXO A ã Ficha de Inscrição ã Professores-cursistas

GRUPO DE PESQUISA NOS MULHERES



Ficha de Inscrição ã Professores-Cursistas

De onde pretende fazer o curso?

- ☐ Na Escola
- ☐ Em sua Residência
- ☐ Outro lugar

Sexo

- ☐ Feminino ☐ Masculino

Auto-declaração de cor/raça ou etnia:

- ☐ Preto/a
- ☐ Pardo/a
- ☐ Negro/a
- ☐ Branco/a
- ☐ Descendente de indígena
- ☐ Indígena (residente em aldeia)
- ☐ Amarelo/a
- ☐ Outro. Qual?

Nome completo

Data de nascimento

Nome da Mãe

CPF

Carteira de Identidade

Órgão expedidor

Data de emissão

UF da identidade

Nacionalidade

Naturalidade (estado)

Telefone residencial fixo ()

Telefone celular ()

Telefone trabalho ()

Email principal

Confirmar Email acima

Endereço (casa)

Bairro (casa)

Cidade (casa)

UF (casa)

CEP (casa)

Endereço (trab)

Bairro (trab)

Cidade (trab)

UF (trab)

CEP:

Nome da escola onde trabalha (opção 1)

Nome da escola onde trabalha (opção 2)

Função

() Professor/a

() Coordenação Pedagógica

() Orientação Pedagógica

() Gestor/a

() Diretor/a

Tipo de escola

☐ Municipal ☐ Estadual

Localização da escola

☐ Urbana ☐ Rural

Maior escolaridade:

Instituição de Ensino Superior:

Ano de conclusão do Ensino Superior

Instituição de Pós-Graduação

Ano de conclusão da Pós-Graduação

Instituição de outro Curso

Ano de conclusão do outro curso

Algum curso feito na modalidade à distância?

☐ Sim ☐ Não

Qual?

Ano de conclusão deste EAD

Tempo de magistério (anos)

Disciplinas que atualmente ministra

Séries em que atua

Qual o seu principal interesse em fazer esse curso?

Como profissional de educação, você participa ou participou de algum trabalho ou atividade social ligado às temáticas do curso?

☐ SIM ☐ NÃO

Quais?

E fora da área de educação, você participa ou participou de alguma atividade ou trabalho social ligado às áreas do curso?

☐ SIM ☐ NÃO

Quais?

ANEXO B – Ficha de Avaliação

Grupo de Pesquisa NOSMULHERES



II Encontro Presencial do Curso GDE/UFPA – Janeiro de 2010

NOME:

Tutor (a):

Ocupação:

Instituição:

- 1- As solicitações feitas ao seu tutor ou tutora são prontamente atendidas?
Sim () Não ()
Comente:
- 2- Quais foram os problemas exatamente encontrados para acessar a plataforma?
Enumere-os:
Comente:
- 3- Os seus e-mail enviados ao administrativo GDE: imp.regiaonorte@gmail.com são prontamente atendidos?
Sim () Não ()
Comente:
- 4- Para o III encontro presencial, qual o tema que gostaria que fosse debatido em palestra?
- 5- Gostaríamos de ter sua opinião sobre os fóruns?
Comente:
- 6- No seu ponto de vista, como você avaliaria os fóruns?
Comente:
- 7- Você considera que suas dúvidas e busca por novos conhecimentos estão sendo atendidos pelo curso?
Comente cada um desses aspectos:
- 8- Como você tem sido orientado/a por seu/sua tutor/a?
Comente:
- 9- Marque com um X ao atribuir nota de 0 (zero) a 10 (dez) e comente sua opinião:

9.1- O conteúdo trabalhado é relevante para sua formação?

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

Comente:

9.2- As atividades desenvolvidas no curso estão em consonância com a realidade de sua escola?

0 ï 1 ï 2 ï 3 ï 4 ï 5 ï 6 ï 7 ï 8 ï 9 ï 10

Comente:

9.3- Os recursos de informática atendem as necessidades das atividades pedagógicas do curso?

0 ï 1 ï 2 ï 3 ï 4 ï 5 ï 6 ï 7 ï 8 ï 9 ï 10

Comente:

9.4- Expresse sua opinião sobre qualquer questão ou assunto que julgar necessário:

ANEXO C ï Questionário



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ÿ UFPA
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

Projeto de Pesquisa do Doutorado: **Debate de Gênero nas escolas a partir das experiências de um Grupo de Professores/as ñEm Formação**⁶⁰

Aluna: Lilian Silva de Sales (doutoranda em Antropologia ÿ UFPA)

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Prates Contado

Questionário com perguntas abertas e fechadas⁶⁰

- 1- Nome (opcional):
- 2- Gênero (obrigatória): Masculino () Feminino () Outros. Especifique ()
- 3- Cor/Raça (obrigatória):
- 4- Idade (obrigatória):
- 5- Há quanto tempo trabalha como professor/a? (obrigatória):
- 6- Escola(s) onde trabalha e o(s) município(s) onde se encontra(m) (obrigatória):
- 7- Antes do curso GDE, você tinha participado de debates, cursos, palestras, oficinas sobre diversidades de gênero na escola? (obrigatória):
- 8- Nivel(is) de ensino com que trabalha? (obrigatória): Infantil () Fundamental () Médio () Superior ().
- 9- A sua escola tem se desenvolvido o trabalho pedagógico com a diversidade de gênero? (obrigatória):
- 10- E com a diversidade racial? (obrigatória):
- 11- E ainda com a diversidade sexual? (obrigatória):
- 12- O que você entende por raça? (obrigatória):
- 13- O que você entende por gênero? (obrigatória):
- 14- Quais são as dificuldades que você identifica ou considera que encontrará na concretização do trabalho pedagógico ao abordar as temáticas de gênero, sexo/sexualidade e raça? (obrigatória):
- 15- Em que medida o curso Gênero e Diversidade na Escola pode contribuir para garantir a tematização sobre a diversidade de gênero, sexual e racial na escola a partir de sua atuação profissional? (obrigatória) Por quê? (obrigatória):
- 16- Quais foram as dificuldades que encontrou para fazer o curso GDE? (obrigatória):

⁶⁰ Aplicado no dia 13 de maio de 2013 no III encontro presencial do curso GDE.

17- No final do formulário, temos um espaço para o seu comentário. Se quiser, aproveite para deixar comentários, críticas e sugestões sobre as questões abordadas neste roteiro de perguntas.

OBRIGADA!

ANEXO D ã Lei n. 7.442

L E I Nº 7.442, DE 2 DE JULHO DE 2010

Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Seção I das Disposições Gerais

Art. 1º Esta Lei institui e estrutura o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.

Art. 2º Para efeito desta Lei, entendam-se integrantes do Quadro Permanente dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará os seguintes cargos:

I - Professor;

II - Especialista em Educação;

III - Auxiliar Educacional;

IV - Assistente Educacional.

Parágrafo único. Os cargos de Auxiliar Educacional e Assistente Educacional serão regulamentados por lei específica.

Seção II dos Objetivos, Princípios e Garantias

Art. 3º O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de que trata esta Lei objetiva o aperfeiçoamento profissional e contínuo, a valorização dos profissionais da educação básica, a percepção de remuneração digna, a melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino prestado à população do Estado, baseado nos seguintes objetivos, princípios e garantias:

I - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação básica e de seus agentes;

II - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional contínuo, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;

III - formação continuada;

IV - promoção da educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;

V - liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;

VI - gestão democrática do ensino público estadual;

VII - valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;

VIII - avanço na carreira dos profissionais da educação básica, através da progressão funcional;

IX - período reservado ao Professor, em sua jornada de trabalho, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente;

X - participação dos profissionais da educação básica na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Seção III dos Conceitos Fundamentais

Art. 4º Para efeito desta Lei, entende-se por:

I - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração ï é o conjunto de normas que disciplinam o desenvolvimento do servidor na carreira, correlacionam as respectivas classes de cargos com os níveis de escolaridade e de remuneração dos profissionais que ocupam e que estabelecem critérios para o desenvolvimento, mediante progressão vertical e horizontal;

II - Cargo Efetivo ï é o lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuição e responsabilidade específica e estipêndio correspondente, para ser provido e exercido por um titular, o qual exige para ingresso, prévia aprovação em concurso público;

III - Função Permanente ï é o conjunto de atribuições de caráter definitivo desempenhadas por servidor estável, na forma do art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT da Constituição Federal de 1988;

IV - Servidor ï é a pessoa física, legalmente investida em cargo público, com direitos, deveres, responsabilidades, vencimento e vantagens previstas em lei;

V - Magistério Público ï é o conjunto de cargos ocupados por profissionais da Educação, que exercem atividades de docência e de suporte pedagógico, incluídas as de administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional, bem como assessoramento técnico e avaliação de ensino e pesquisa;

VI - Carreira ï é o conjunto de classes e níveis que definem a evolução funcional e remuneratória do servidor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade;

VII - Classe ï é o conjunto de cargos de mesma natureza funcional, mesma escolaridade e/ou titulação e de mesmo grau de responsabilidade;

VIII - Nível ï é o símbolo alfabético indicativo do valor do vencimento-base fixado para a classe, que representa o crescimento funcional do servidor no plano e/ou na carreira;

IX - Grade de Vencimentos ï é o conjunto de matrizes de vencimento referente a cada cargo;

X - Evolução Funcional ã é o desenvolvimento do servidor na carreira através de procedimentos de progressão vertical nas classes e progressão horizontal nos níveis;

XI - Educação Básica ã é a educação escolar composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

XII - Hora-Aula ã é o tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo ensino aprendizagem;

XIII - Hora-Atividade ã é o tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico;

XIV - Quadro Permanente ã é o conjunto de cargos de provimento efetivo dos profissionais da educação básica escolar;

XV - Quadro Suplementar ã é o conjunto de cargos de provimento efetivo ou de funções permanentes do Magistério, não enquadrados no Quadro Permanente instituído por esta Lei;

XVI - Enquadramento ã é o posicionamento do servidor ocupante de cargo efetivo em cargo, classe e nível de vencimento, do Quadro Permanente do Magistério instituído por esta Lei, em face da tabela de correlação de cargos.

Parágrafo único. Trabalhadores da Educação são profissionais que direta ou indiretamente atuam na escola, seja desenvolvendo as funções do Magistério, seja na atividade meio, dando suporte administrativo e operacional.

CAPÍTULO II ESTRUTURA, CARGOS E CARREIRA

Art. 5º Os cargos da carreira do Magistério são estruturados em classes, assim considerados:

I - Professor: a) Classe Especial: formação de nível médio na modalidade normal; b) Classe I: formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena; c) Classe II: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização na Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas; d) Classe III: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área de educação; e) Classe IV: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área de educação.

II - Especialista em Educação: a) Classe I: formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena; b) Classe II: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização na Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas; c) Classe III: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área de educação; d) Classe IV: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área de educação.

Art. 6º As classes de que trata o art. 5º desdobram-se em doze Níveis, definidos de ãAò a ãLò, cuja evolução funcional dar-se-á mediante critérios de avaliação de desempenho e participação em programas de desenvolvimento profissional, Art. 7º Os cargos do Quadro Permanente da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará são os descritos no Anexo I desta Lei.

Parágrafo único. As atribuições gerais e os requisitos de escolaridade exigidos para os cargos tratados no caput deste artigo estão descritos no Anexo II desta Lei.

CAPÍTULO III DO PROVIMENTO E DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA

Seção I do Ingresso

Art. 8º O ingresso no cargo de Professor ou Especialista em Educação da carreira do Magistério Público de que trata esta Lei dar-se-á, obrigatoriamente, sempre na Classe I, Nível A, mediante aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos.

Parágrafo único: O servidor que ingressar na carreira com titulação correspondente às Classes II, III e IV, somente poderá requerer progressão funcional após o cumprimento do estágio probatório, sendo-lhe permitida, neste caso, a progressão imediata para a Classe correspondente à sua titulação, observadas as regras de progressão dispostas nesta Lei.

Seção II Do Desenvolvimento na Carreira

Art. 9º O desenvolvimento na carreira ocorrerá mediante:

- I - o atendimento das condições estabelecidas no plano de qualificação profissional;
- II - aprovação na avaliação de desempenho funcional.

Seção III Da Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 10. A avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do sistema de ensino, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a

transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no princípio da amplitude.

Parágrafo único. A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:

- I - a formulação das políticas educacionais;
- II - a aplicação delas pelas redes de ensino;
- III - o desempenho dos profissionais do Magistério;
- IV - a estrutura escolar;
- V - as condições socioeducativas dos educandos;
- VI - outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; VII - os resultados educacionais da escola.

Art. 11. Os procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional serão objeto de regulamentação por parte do Poder Executivo, por lei específica assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões.

Seção IV Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 12. A comissão permanente de avaliação de desempenho funcional será composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável, uma única vez, por igual período e terá as seguintes competências:

- I - incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;
- II - apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;
- III - desenvolver estudos e análises, que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;
- IV - planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;
- V - examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;
- VI - acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação; VII - responder às consultas relativas às matérias de sua competência; VIII - analisar os

recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;

IX - criar subcomissão por URES ï Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional.

Parágrafo único. Os membros da Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional e Subcomissões exercerão suas funções sem prejuízo das suas atividades técnicas e docentes e sem direito à remuneração excedente, sendo-lhes assegurado horário de trabalho compatível com o funcionamento da Comissão.

Seção V Da Progressão Funcional

Art. 13. A progressão funcional dos servidores de que trata esta Lei ocorrerá de forma horizontal e vertical. Parágrafo único. O servidor ocupante do cargo de Professor, Classe Especial, somente concorrerá à progressão horizontal. Subseção I Da Progressão Funcional Horizontal

Art. 14. A progressão funcional horizontal dar-se-á de forma alternada, ora automática, ora mediante a avaliação de desempenho a cada interstício de três anos.

§ 1º A primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante a aprovação no estágio probatório.

§ 2º Caso a disponibilidade orçamentária e financeira limite o número de progressões horizontais, o Estado ficará obrigado a efetivá-las em até um ano a contar da data em que o servidor tenha adquirido o direito, lhe sendo resguardado os pagamentos retroativos a data em que tenha satisfeito os requisitos para obtê-la.

§ 3º Caso a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, não proceda a avaliação de desempenho, o servidor progredirá automaticamente para o próximo nível na carreira, sem prejuízo das progressões futuras.

Subseção II Da Progressão Funcional Vertical

Art. 15. A progressão funcional vertical dar-se-á pela passagem do servidor de uma classe para outra, habilitando-se os candidatos à progressão de acordo com a titulação acadêmica obtida na área da educação, na seguinte forma:

I - a progressão para a Classe II ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação lato sensu, Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação;

II - a progressão para a Classe III ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação stricto sensu, Mestrado na área da educação;

III - a progressão para a Classe IV ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação stricto sensu, Doutorado na área da educação. Parágrafo único. Será mantido o mesmo nível em que estiver situado o servidor, por ocasião de sua progressão para outra Classe, conforme tratada neste artigo.

Art. 16. Caso a disponibilidade orçamentária limite o número de vagas à progressão vertical, serão observados os seguintes critérios para seleção dos candidatos inscritos:

I - produção acadêmica;

II - produção bibliográfica;

Art. 51. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

III - atuação em missões institucionais;

IV - participação em eventos científicos;

V - participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionados à educação.

§ 1º Os critérios estabelecidos neste dispositivo serão especificados e terão pontuação individual atribuída por meio de decreto do Poder Executivo.

§ 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, para os fins previstos nesta Lei, somente serão considerados se ministrados por instituição autorizada ou reconhecida por órgãos competentes e, quando realizados no exterior, se forem revalidados por instituição brasileira, conforme legislação específica.

Art. 17. A Progressão Funcional Vertical ocorrerá mediante abertura de processo anualmente promovido pela Secretaria de Estado de Educação, e dar-se-á através de solicitação do servidor junto à comissão permanente de avaliação de desempenho funcional, condicionada à disponibilidade orçamentária.

Art. 18. O servidor que ocupar dois cargos do Quadro Permanente do Magistério, nos termos das disposições constitucionais que tratam do acúmulo remunerado de cargos públicos, poderá utilizar a mesma titulação para fins de progressão funcional vertical em ambos os cargos.

Art. 19. A titulação utilizada para fins de progressão funcional vertical não poderá ser utilizado para efeito de progressão funcional horizontal.

Art. 20. O servidor somente fará jus às progressões funcionais tratadas nesta Lei, após a sua aprovação em estágio probatório e confirmação na carreira.

Art. 21. Ato do Poder Executivo regulamentará o processo de avaliação de desempenho.

Seção VI Da Formação e Qualificação Profissional

Art. 22. A qualificação profissional ocorrerá por iniciativa do servidor ou incentivo do Governo do Estado, com base no levantamento prévio das necessidades da instituição, tendo em vista atividades que primem pela valorização do profissional do Magistério mediante a integração, atualização e o aperfeiçoamento profissional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino público.

Art. 23. A qualificação profissional deverá atender aos seguintes programas:

I - programa de integração à administração pública aplicado a todos os servidores do quadro permanente da rede pública de ensino, para informar sobre a estrutura e organização da administração pública da Secretaria de Estado de Educação, dos direitos e deveres definidos na legislação estadual e sobre o Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação;

II - programa de capacitação aplicado aos servidores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração da legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função;

III - programa de desenvolvimento destinado à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas inerentes ao cargo, através de cursos regulares oferecidos pela Instituição;

IV - programa de aperfeiçoamento aplicado aos servidores com a finalidade de incorporação de conhecimentos complementares, de natureza especializada, relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar de cursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e outros eventos similares reconhecidos pela SEDUC;

V - programas de desenvolvimento gerencial destinados aos ocupantes de cargos de direção, gerência, assessoria e chefia, para habilitar os servidores ao desempenho eficiente das atribuições inerentes ao cargo ou função.

Art. 24. A qualificação profissional de que trata esta Lei será regulamentada por Decreto do Poder Executivo.

CAPÍTULO IV DA REMUNERAÇÃO

Seção I Do Plano de Remuneração

Art. 25 A remuneração dos servidores de que trata esta Lei corresponderá ao vencimento da Classe e nível do cargo que ocupa, observada a jornada de trabalho, acrescida dos adicionais e gratificações a que fizer jus.

§ 1º Os cargos de que trata esta Lei terão seus vencimentos iniciais fixados a partir do Nível A, da Classe I, e para as demais Classes conforme a seguir:

I - O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);

II - O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);

III - O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos).

§ 2º A diferença de vencimento entre os níveis, no caso da progressão horizontal, corresponderá ao acréscimo de 0,5% (zero vírgula cinco décimos percentuais), de um nível para o outro, utilizando-se como base de cálculo, sempre, o vencimento do Nível A da respectiva Classe.

Art. 26. Para efeito de fixação do vencimento do servidor ocupante do cargo de Professor que optar pelas cargas horárias de 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais, será considerada a proporcionalidade do vencimento fixado para a carga horária de 20 (vinte) horas semanais, conforme a grade de vencimentos, constante do Anexo III desta Lei.

Art. 27. A remuneração do Cargo de Especialista em Educação será equivalente a atribuída ao Cargo de Professor, para uma jornada de 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais.

Art. 28. As aulas suplementares, bem como, os abonos pecuniários creditados em favor do Grupo Ocupacional do Magistério, serão regulamentadas através de lei específica num período de até cento e oitenta dias, a contar da vigência desta Lei, com a participação de comissão paritária composta por seis membros, com representantes do Poder Executivo e dos Trabalhadores em Educação.

Seção II das Vantagens

Art. 29. O servidor da SEDUC que exercer suas atividades na SUSIPE - Superintendência do Sistema Penal e na FUNCAP - Fundação da Criança e do Adolescente, fará jus a gratificação de risco de vida e alta complexidade no valor equivalente a 50% (cinquenta por cento) do vencimento-base.

Parágrafo único. A vantagem de que trata este artigo faz parte de programas instituídos no âmbito da SUSIPE e da FUNCAP, não exigindo que o servidor seja colocado a disposição destes órgãos.

Art. 30. O servidor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, fará jus a gratificação no valor correspondente a 100% (cem por cento) sobre o vencimento-base acrescido da gratificação de escolaridade, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário.

Parágrafo único. Lei específica do Poder Executivo estabelecerá sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino.

Art. 31. A gratificação de titularidade será devida em razão do aprimoramento da qualificação do servidor do Magistério, e será calculada sobre o vencimento-base do cargo, à razão de:

I - 30% (trinta por cento) para o possuidor de Diploma de Doutorado;

II - 20% (vinte por cento) para o possuidor de Diploma de Mestrado;

III - 10% (dez por cento) para o possuidor de Curso de Especialização em Educação. § 1º Entende-se por aprimoramento de qualificação, para efeito do disposto neste artigo, a conclusão de cursos de pós-graduação em educação e áreas afins.

§ 2º Os percentuais constantes dos incisos I, II e III não são cumulativos, o maior excluindo o menor.

Art. 32. A gratificação de Magistério será devida ao servidor ocupante do cargo de Professor, que se encontrar em regência de Classe, e corresponderá a 10% (dez por cento) do vencimento. Parágrafo único. A gratificação de que trata o caput deste artigo será paga no percentual de 50% (cinquenta por cento), para o Professor de Educação Especial.

Art. 33. Ao cargo de Professor, Classe Especial será atribuído vantagem pecuniária progressiva, desde que habilitado em curso de licenciatura plena, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento-base, majorado a cada ano no mesmo percentual cumulativo, até o limite de 50% (cinquenta por cento), sendo que a primeira concessão da vantagem se dará no ano da vigência desta Lei.

Art. 34. A gratificação de direção será devida ao servidor, pelo exercício de funções de direção e de vice-direção escolar; direção de escola-sede, de unidade da Secretaria de Estado de Educação na escola, de unidade regional de ensino; e de secretário de unidade, na forma estabelecida pela Lei nº 7.107, de 12 de fevereiro de 2008.

CAPÍTULO V DO REGIME DE TRABALHO

Art. 35. O servidor ocupante de cargo de Professor, em regência de classe, submeter-se-á às jornadas de trabalho a seguir:

- I - jornada parcial semanal de 20 (vinte) horas;
- II - jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas;
- III - jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas.

§ 1º As jornadas de trabalho previstas neste artigo compreendem as horas-aula e as horas-atividade.

§ 2º A hora-atividade corresponderá ao percentual de 20% (vinte por cento) da jornada de trabalho, com a majoração desse percentual para 25% (vinte e cinco por cento) até quatro anos da vigência desta Lei.

§ 3º Ao Professor que não se encontrar no exercício da regência de classe será atribuída a jornada de trabalho estabelecida no inciso III deste artigo, excluída a hora-atividade.

Art. 36. A atribuição das jornadas de trabalho estabelecidas no artigo anterior levará em consideração a disponibilidade de carga horária e a opção do Professor, conforme regulamentação em vigor.

§ 1º A jornada de trabalho do Grupo Ocupacional do Magistério será cumprida, prioritariamente, numa única unidade de ensino.

§ 2º Caso não seja possível o cumprimento do disposto no parágrafo anterior, a jornada de trabalho deverá ser completada em projetos a serem regulamentados pela Secretaria de Estado de Educação, no âmbito da unidade de ensino em que esteja lotado o servidor, ou ainda, em caráter suplementar, a jornada de trabalho deverá ser complementada em outra unidade de ensino.

Art. 37. O servidor ocupante do cargo de Especialista em Educação submeter-se-á à jornada de trabalho de 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Seção I das Disposições Transitórias

Subseção I do Enquadramento

Art. 38. O enquadramento de servidor ocupante de cargo efetivo do Magistério no Quadro Permanente deste plano de cargos, carreira e remuneração ocorrerá mediante a correlação de cargos estabelecida no Anexo IV, desta Lei.

Parágrafo único. O servidor ocupante de cargo efetivo, que optar pelo não enquadramento de que trata o caput deste artigo, passará a integrar o Quadro

Suplementar, que após sua vacância será transferido para o Quadro Permanente do Magistério, observada a tabela de correlação constante desta Lei.

Art. 39. O servidor que se encontrar em uma das situações de afastamento consideradas como de efetivo exercício, nos termos da Lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994 será enquadrado, na forma do art. 34.

Art. 40. O servidor ocupante de cargo efetivo que se encontrar à disposição de outro órgão ou entidade, com ou sem ônus, no âmbito dos Poderes da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, somente será enquadrado nos termos desta Lei, após o seu retorno às funções junto à Secretaria de Estado de Educação. Parágrafo único. Excetua-se do caput deste artigo o servidor que se encontrar à disposição das prefeituras municipais do Estado, em face do processo de municipalização do ensino.

Art. 41. O enquadramento de que trata esta Lei não implicará redução do vencimento base atualmente percebido, salvo quando houver redução da jornada de trabalho.

Art. 42. O ato de enquadramento é sujeito a recurso na forma do regulamento.

Art. 43. Para efeito do enquadramento do servidor será considerada a titulação e o tempo de efetivo exercício no cargo do Magistério que atualmente ocupa.

Art. 44. O servidor enquadrado passará a perceber o vencimento e demais vantagens a que fizer jus, após a publicação do ato de enquadramento.

Art. 45. Leis específicas do Poder Executivo tratarão dos seguintes assuntos:

I - Sistema de Organização Modular de Ensino, a ser encaminhado ao Poder Legislativo até o final do ano de 2010;

II - abrangência, direitos e obrigações dos cargos de que trata o Parágrafo único do art. 2º desta Lei, a ser elaborada por comissão composta por membros do Poder Executivo e dos Trabalhadores em Educação, instituída no mês de outubro de 2010, e a ser encaminhada até o mês de maio de 2011;

III - aulas suplementares e abono pecuniários no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência desta Lei, elaborada por meio de comissão paritária composta por seis membros, com representantes do Poder Executivo e dos Trabalhadores em Educação.

Subseção II do Quadro Suplementar

Art. 46. O Quadro Suplementar da Carreira do Magistério é composto por cargos efetivos, em extinção, conforme Anexo V.

Parágrafo único. O vencimento do servidor integrante do Quadro Suplementar de que trata o caput deste artigo, do ocupante de função permanente do Magistério e do não

optante pelo enquadramento de que trata o art. 38 corresponderá ao vencimento da Classe I, Nível A, ou da Classe Especial, Nível A, do cargo efetivo cujo requisito de escolaridade seja compatível com a do cargo efetivo ou função permanente que ocupa, mantidas todas as demais vantagens percebidas na ocasião.

Art. 47. Fica vedada a realização de concurso público para provimento de vagas dos cargos efetivos do Quadro Suplementar, os quais serão declarados extintos à medida que vagarem.

Seção II das Disposições Finais

Art. 48. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta da dotação orçamentária destinada à manutenção do desenvolvimento da educação básica.

Art. 49. O servidor ocupante de cargo efetivo não mais fará jus à percepção do abono salarial concedido pelo Governo do Estado por meio do Decreto nº 2.839, de 25 de maio de 1998, a partir do momento do seu enquadramento no Quadro Permanente do Magistério, de que trata esta Lei.

Art. 50. Aplicam-se subsidiariamente as disposições da Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986 e da Lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994, no que não forem incompatíveis com as definidas nesta Lei.

Art. 51. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO, 2 de julho de 2010.

ANA JÚLIA DE VASCONCELOS CAREPA
Governadora do Estado

ANEXO E – Módulos e Conteúdo do Curso Gênero e Diversidade na Escola

O curso foi estruturado nos seguintes Módulos e Unidades a seguir destacadas:

MÓDULO I – ABERTURA

UNIDADE 1: ORIENTAÇÕES

Projeto
Metodologia
Cronograma
Avaliação
Ambiente e-ProInfo.

UNIDADE 2: DIVERSIDADE

Apresentação
Uma definição de cultura
A diversidade cultural
Etnocentrismo, estereótipo e preconceito
Dinâmica cultural e respeito e valorização da diversidade
O ambiente escolar em face dos temas tratados

MÓDULO II – GÊNERO

UNIDADE 1: GÊNERO: UM CONCEITO IMPORTANTE PARA O CONHECIMENTO DO MUNDO SOCIAL

Apropriação cultural da diferença sexual
Importância da socialização na família e na escola
Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero
Diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada

UNIDADE 2: A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial
A importância dos movimentos sociais
A contribuição dos estudos de gênero
A permanência da violência de gênero
Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade de gênero

UNIDADE 3: GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

Escola como espaço de equidade de gênero
O gênero na docência
Diferenças de gênero no cotidiano escolar
Sucesso e fracasso escolar através de um enfoque de gênero
Práticas esportivas construindo o gênero
Gênero no currículo escolar

MÓDULO III - SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL

UNIDADE 1: SEXUALIDADE: DIMENSÃO CONCEITUAL, DIVERSIDADE, DISCRIMINAÇÃO

Sexualidade, sociedade e política

A noção moderna de sexualidade

O corpo e a sexualidade

Identidade de gênero e orientação sexual

Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais

O combate à discriminação sexual

UNIDADE 2: SAÚDE, SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO.

As experiências e as visões dos/as jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte de gênero, étnico-racial e de classe.

Os limites e as possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade

A importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, à sexualidade e à reprodução

UNIDADE 3: SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Diversidade sexual na escola

Controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras

Espaços formais de educação sexual na escola

Diferentes fontes de informação sobre sexualidade

MÓDULO IV – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

UNIDADE 1: NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO E ETNICIDADE

Os conceitos de raça, racismo e etnicidade

Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada: as diferenças nas classificações raciais entre Brasil e Estados Unidos

A relação entre as classificações raciais e as formas de racismo

A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero

UNIDADE 2: DESIGUALDADE RACIAL

Raça, gênero e desigualdades: alguns dados

As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil

Estereótipos, preconceito e discriminação racial

UNIDADE 3: IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA

Escola Sem Cor em um país de diferentes raças e etnias

Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar

Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial

O que muda com a Lei nº 10.639/2003

As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais

MÓDULO V – AVALIAÇÃO

Elaboração do Memorial

Produção e apresentação do trabalho final

Realização da auto-avaliação

ANEXO F – Roteiro de entrevista

- 1- Nome:
- 2- Qual a sua religião?
- 3- Qual a sua cor?
- 4- Qual a sua Idade?
- 5- Orientação sexual?
- 6- Qual seu endereço?
- 7- Escola onde trabalha?
- 8- Bairro onde está localizada a escola?
- 9- Qual sua formação?
- 10- Em que instituição?
- 11- Fez Pós-Graduação? Qual? Em qual instituição?
- 12- Qual a função que exerce na escola?
- 13- Se professor/a, com qual disciplina trabalha? Qual série?
- 14- Em que turno trabalha?
- 15- Há quanto tempo?
- 16- Você faz parte de algum movimento social?
- 17- Em que ano participou do GDE?
- 18- Já tinha participado de curso com as temáticas de gênero, sexualidade e raça anteriormente? Qual?
- 19- Ao longo de sua formação inicial (graduação) teve contato com as temáticas de gênero, sexualidade e raça? Em que disciplinas?
- 20- Depois do GDE você participou de algum curso que tratasse das temáticas de gênero, sexualidade e raça? Qual?
- 21- No curso GDE o cursista deveria formular um plano de ação, qual foi o seu plano de ação?
- 22- Você conseguiu operacionalizá-lo em sua escola? Caso resposta negativa, a que deve essa impossibilidade?
- 23- Caso positiva, fale sobre essa experiência (Caso não se refira se envolveu os colegas de trabalho cabe perguntar)
- 24- Como se efetivou a discussão sobre gênero, sexualidade e raça na sua experiência de sala de aula como professora?
- 25- Que dificuldades encontrou para essa efetivação? Por quê?

- 26- Como faz para conseguir material didático sobre as temáticas?
- 27- Você conseguiu coletivizar as discussões sobre gênero, sexualidade e raça entre os seus colegas de trabalho na escola? Caso negativo, a que deve essa impossibilidade?
- 28- Que estratégias utilizou para coletivizar esses debates? Fale um pouco sobre essa experiência.
- 29- As discussões sobre gênero, sexualidade e raça estão contempladas no Projeto pedagógico de sua escola? Como?
- 30- Que relações você poderia fazer entre os temas discutidos no GDE e sua experiência de vida pessoal?
- 31- Com quais das temáticas discutidas no curso você mais se identificou? Por quê?
- 32- E com qual você menos se identificou? Por quê?
- 33- O GDE tem como princípio fundante a introdução das temáticas de gênero, sexualidade e raça no interior das práticas escolares. Como avalia as possibilidades de efetivação desse princípio do GDE no seu cotidiano de trabalho?
- 34- Você gostaria de acrescentar algo ao tema que foi abordado nessa entrevista?

ANEXO G i Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Duas vias: uma sob posse do(a) pesquisador(a) e outra do(a) entrevistado (a).

Eu, _____,
fui convidado/a e aceitei participar, como voluntário/a, da pesquisa sobre interseccionalidades entre gênero, sexualidades e raça *nas escolas a partir das experiências de professores/as desenvolvida* pela profa. Lilian Silva de Sales. Recebi informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas que:

1. participarei deste estudo, por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa;
2. minha participação neste estudo não trará nenhum dano à minha integridade física, social e emocional;
3. sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
4. minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista concedida ao/a pesquisador/a;
5. o sigilo será garantido e não será revelado, em nenhuma circunstância, o nome de qualquer participante;
6. a divulgação das informações obtidas nesta pesquisa só será feita entre os(as) profissionais estudiosos(as) do assunto;
7. a qualquer momento, poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
8. as informações por mim fornecidas serão úteis para a produção de conhecimento na área das ciências sociais, gerando debates e publicações que podem contribuir para a melhor qualificação da abordagem da temática sexualidade, gênero e relações raciais em contexto amazônico e nacional;

Após ter lido e conversado com o(a) entrevistador(a), os termos contidos neste consentimento, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa.

Belém, ____/____/ 2015.

Nome completo do/a entrevistado/a:

Assinatura do/a entrevistado/a:

Nome completo da entrevistadora:

Assinatura da entrevistadora:

Nome completo do responsável legal (em caso de menor de idade):

Assinatura do/a responsável legal (em caso de menor de idade):

Responsável legal e local onde serão arquivados os dados decorrentes das gravações em áudio das entrevistas e dos registros fotográficos eventualmente produzidos.
--

Prof. Lilian Silva de Sales • **Endereço:** Tv. Quintino Bocaiuva, no. 1026. Bairro Pirapora. Castanhal • Pará. **Telefones:** (91) 98729-5528/98231-6914. **E-mails:** liliandesales@gmail.com e liliansales@ufpa.br