

DESAFIOS
INTERSECCIONAIS
COMPARTILHADOS:
CATEGORIAS DE
OPRESSÃO E ENCONTROS
FORMATIVOS
TRANSDISCIPLINARES EM
ESCOLAS PAULISTANAS



V SICCAL

[GT3 - FEMINISMO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS]

Maria da Glória Calado

Centro Universitário SENAC, São Paulo, SP

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Este trabalho visa apresentar o percurso inicial do processo de formação de professores com foco antirracista e para a igualdade de gênero no contexto pandêmico. Parte-se da pesquisa de campo com a Escola Municipal Levy de Azevedo Sodré, no Campo Limpo, São Paulo, que teve início ainda antes da pandemia, contexto que trouxe implicações para todos os atores escolares e afetou professores e estudantes em aspectos pedagógicos, sociais, econômicos e psicológicos. Nesse âmbito, o objetivo tem sido promover espaços construídos com os professores na realização das docências compartilhadas na perspectiva de uma educação antirracista e emancipatória. Esperamos que o trabalho possa contribuir para o entendimento das opressões interseccionadas e suas possíveis implicações no fazer pedagógico.

Palavras-chave: Docências compartilhadas. Discriminação. Formação de professores. Interseccionalidade. Racismo.

This paper aims to present the initial course of the teacher training process with an anti-racist focus and for gender equality in the pandemic context. It starts from the field research with the Municipal School Levy de Azevedo Sodré, in Campo Limpo, São Paulo, which began even before the pandemic, a context that brought implications for all school actors and affected teachers and students in pedagogical, social, economic and psychological aspects. In this context, the objective has been to promote spaces built with teachers in the realization of shared teaching in the perspective of an antiracist and emancipatory education. We hope that this work can contribute to the understanding of intersecting oppressions and their possible implications on pedagogical practice.

Keywords: Shared teachings. Discrimination. Teacher education. Intersectionality. Racism.

El objetivo de este trabajo es presentar el curso inicial del proceso de formación de profesores con un enfoque antirracista y para la igualdad de género en el contexto de la pandemia. Parte de la investigación de campo con la Escuela Municipal Levy de Azevedo Sodré, en Campo Limpo, São Paulo, que se inició incluso antes de la pandemia, un contexto que trajo implicaciones para todos los actores escolares y afectó a profesores y alumnos en aspectos pedagógicos, sociales, económicos y psicológicos. En este contexto, el objetivo ha sido promover espacios construidos con los profesores en la implementación de la enseñanza compartida en la perspectiva de una educación antirracista y emancipadora. Esperamos que este trabajo pueda contribuir a la comprensión de las opresiones cruzadas y sus posibles implicaciones en el proceso pedagógico.

Palabras clave: Enseñanzas compartidas. Discriminación. Formación de profesores. Interseccionalidad. Racismo.

Introdução

A formação continuada de professores na Educação Básica é um desafio em diferentes disciplinas, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para o combate a opressões estruturais da sociedade, tais como o racismo, o machismo, os preconceitos de gênero, classe, território, entre outros. Como esses problemas não se restringem simplesmente a um componente curricular específico, observa-se que o tratamento transdisciplinar dessas temáticas traz potencialidades ao fazer pedagógico. Ao romper com linhas demarcatórias de disciplinas, possibilita-se também a observação de como a vivência social não pode estar dissociada dos conhecimentos construídos na escola.

Construir a transdisciplinaridade ainda é um desafio no âmbito educacional, então, para responder a esse cenário, uma das possibilidades encontradas é a realização de docências compartilhadas, as quais consistem na construção de um conhecimento compartilhado a partir de um tripé formado por professores, artistas e pesquisadores que envolve três momentos: encontros de discussão dos temas das docências compartilhadas; formação sobre os assuntos selecionados pelo grupo; e planejamento e avaliação das docências compartilhadas. Trata-se, portanto, de momentos “que resultaram em um conhecimento afrocentrado que tem produzido verdadeiras transformações na formação oferecida aos alunos e professores no âmbito escolar em diferentes bairros de periferia da capital paulista” (AMARAL et al. 2018 apud AMARAL; SIQUEIRA JUNIOR, 2020, p. 76). Esse

caminho foi apontado pelas pesquisas contemporâneas coordenadas pela Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral, na perspectiva da implementação da Lei 10.639/2003, realizadas em parcerias com as escolas públicas e que atestam a importância da construção do trabalho juntamente aos professores¹.

¹ Trata-se de escopo de pesquisas-ação feitas e/ou coordenadas por Amaral a respeito das culturas juvenis, descolonização dos currículos e a valorização da educação para as relações étnico-raciais desde 2006, com foco na cidade de São Paulo. Entre 2006 e 2010, a pesquisadora coordenou uma investigação sobre as noções de tradição e autoridade na cultura escolar e suas inter-relações com as culturais juvenis em escolas públicas da capital paulista. Entre 2011 e 2014, houve uma investigação intitulada “Rappers, os novos mensageiros urbanos da diáspora afro-brasileira na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa” que envolveu oficinas com crianças e jovens de 6 a 21 anos do Capão Redondo, Parque Santo Antônio e Jardim Ângela, bairros periféricos da Zona Sul de São Paulo, em parceria com a ONG Casa do Zezinho. Entre 2014 e 2015, os elementos do hip-hop foram levados para escolas públicas periféricas por meio do projeto “O multiculturalismo contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas urbanas negadas” e teve como um dos focos o cumprimento da lei 10.639/03 em quatro instituições de ensino. Já entre 2016 e 2018, o projeto “O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras” teve como objetivo contribuir para a implementação das exigências da lei 10.639/03 por meio de experiências interdisciplinares de educação que envolvem elementos do hip-hop, funk, bem como culturais ancestrais, a exemplo da capoeira e do maculelê e ocorreu na EMEF Saturnino Pereira, em Guaianases, Extremo Leste de São Paulo. Essas pesquisas-ação resultaram nos seguintes livros: *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade - uma discussão contemporânea sobre cultura e educação* (2015); *O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia* (2016); e *Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10639/2003* (2018). Um dos principais resultados foi a concretização de docências compartilhadas em escolas públicas, que serão explicadas mais adiante

Dentro do contexto descrito acima, este trabalho visa apresentar o percurso inicial do processo de formação de professores com foco antirracista e para a igualdade de gênero no contexto pandêmico. Parte-se da pesquisa de campo com a Escola Municipal Levy de Azevedo Sodré, no Campo Limpo, São Paulo, que teve início ainda antes da pandemia de covid-19. É necessário destacar que esse contexto sanitário instaurado desde 2020 trouxe implicações para todos os atores escolares e afetou professores e estudantes em aspectos pedagógicos, sociais, econômicos e psicológicos. Nesse âmbito, o objetivo tem sido promover espaços construídos com os professores na realização das docências compartilhadas na perspectiva de uma educação antirracista e emancipatória. Esperamos que o trabalho possa contribuir para o entendimento das opressões interseccionadas e suas possíveis implicações no fazer pedagógico.

Ademais, na pesquisa-ação, questiona-se: de que maneiras a formação de professores baseada no reconhecimento dos próprios preconceitos, das opressões interseccionais da sociedade, reflexão sobre as raízes histórico-sociais das desigualdades raciais e de gênero no Brasil, nas problematizações e ações de situações de preconceito

neste projeto. Além disso, Amaral já orientou 18 trabalhos entre dissertações de Mestrado e teses de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) entre 2008 e 2021. Destes, 8 foram teses e 10, dissertações. Com relação aos temas pesquisados pelos orientandos, estão a adolescência, as periferias, ancestralidade, culturas juvenis, cultura afro-brasileira, docências compartilhadas, educação emancipatória, formação cultural, movimento hip-hop, pedagogia hip-hop, preconceito, teoria crítica da educação, pedagogia culturalmente relevante e letramento racial. Dados disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/6615361313979314>. Acesso em: 12 jul. 2021.

e discriminação no ambiente escolar pode contribuir, de forma efetiva, para o combate ao silenciamento do racismo, da discriminação e do preconceito de gênero, raça e classe na escola pública?

Para isso, valemo-nos das discussões de pesquisadores (as) referências no campo do racismo na educação, como Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2012) e Eliane Cavalheiro (2012). Já na perspectiva das interseccionalidades, nossa base está nos estudos de Lélia Gonzalez (1982), Patrícia Hill Collins (2015) e Angela Davis (1997; 2016).

Trata-se de uma formação em andamento, e, para expô-las, o conteúdo será dividido em três partes centrais: uma breve compreensão sobre as interseccionalidades e suas relações com a colonialidade, os relatos de experiências dos primeiros encontros formativos seguidos pelas reflexões e os planejamentos gerais para os próximos passos.

Interseccionalidades: a necessidade do reconhecimento e debate em ambiente escolar

Sob o aspecto teórico, ao se estudar as interseccionalidades e (de) colonialidades², verifica-se que a persistência das mar-

² De acordo com Santiago Castro-Gómez, existem diferenças entre os conceitos de colonialismo e colonialidade: “São dois conceitos distintos porque

cas coloniais ainda resulta em opressões de raça, gênero e classe no século XXI no Brasil e, especificamente, na cidade de São Paulo, na qual a pesquisa está em processo de realização. Racismo, machismo, preconceitos e discriminações relativos à gênero e sexualidade, aversão a territórios periféricos e outras formas de segregação são operacionalizados como projetos inerentes ao capitalismo e como processos psíquicos inconscientes e naturalizados. Nesse âmbito, manifestam-se a colonialidade do poder, na qual a dominação é o requisito da exploração e a categoria raça comporta-se como o instrumento mais eficaz no processo de dominação (QUIJANO, 2005, p. 126), somada à colonialidade de gênero que atinge, em especial, as mulheres de cor (não-brancas atingidas pela colonialidade do poder e, por consequência, pela colonialidade de gênero), o que contribui para a formação de um sistema moderno-colonial de gênero (LUGONES, 2014b). Nesse mesmo sentido, os conhecimentos construídos por negras e negros, por mulheres, por pessoas pobres são, por vezes, invisibilizados ou deslegitimados, em um exercício da colonialidade do saber (MALDONADO TORRES, 2007) e com o epistemicídio (CARNEIRO, 2014). Se uma mulher é pobre e negra, há a possibilidade de que as opressões sejam ainda mais interseccionadas.

colonialismo faz referência à presença militar, política e administrativa de uma potência em um território estrangeiro, conforme a concepção clássica do colonialismo. Isto é, a ocupação de um território estrangeiro e imposição das estruturas de poder e dominação política e econômica. Colonialidade faz referência às gerências do colonialismo mesmo depois que ele desaparece. O racismo é uma herança colonial, bem como certos modos de paternalismo e o machismo. Há uma série de heranças que persistem mesmo após o colonialismo.” (CASTRO-GÓMEZ apud MACHADO; COSTA, 2014, online).

A abordagem sobre opressões interseccionadas tem fortes discussões estadunidenses, porém também possui raízes latino-americanas, a exemplo do que traz Lélia González (1982) e, mais recentemente, Maria Lugones (2014a; 2014b). Dessa maneira, quando falamos em interseccionalidades, estamos englobando as percepções latino-americanas e também advindas de autoras dos Estados Unidos. O conceito contribui para a compreensão de que, por vezes, não se lida com grupos distintos de pessoas oprimidas, mas sim com sobreposições (CRENSHAW, 2002).

A interseccionalidade é definida por Kimberlé Crewshaw (2002) como

(...) uma conceituação do problema 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 (CREWSHAW, 2002, p. 177).

Ao se abordar a interseccionalidade, propõe-se que ela seja sempre analisada a partir da perspectiva relacional, uma vez que

Raça, classe, gênero, sexualidade, idade, habilidade, nação, etnia e

categorias de análise semelhantes são mais bem compreendidas em termos relacionais, em vez de isoladamente umas das outras; Essas categorias mutuamente construídas fundamentam e moldam sistemas de poder que se cruzam; as relações de poder do racismo e do sexismo, por exemplo, estão inter-relacionadas; Os sistemas de interseção de poder catalisam formações sociais de desigualdades sociais complexas que são organizadas por meio de realidades materiais desiguais e experiências sociais distintas para as pessoas que vivem nelas. (COLLINS, 2015, p. 15, tradução nossa).

É importante destacar também que, nas perspectivas interseccionais, não se admite uma hierarquização entre os eixos de subordinação principal, conforme mencionado por Ângela Davis (1997):

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as interseções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (DAVIS, 1997, s.p.).

Silenciar preconceitos advindos das opressões interseccionadas implica prejuízos à formação intelectual e social dos educandos. Nesse âmbito, estudantes e docentes devem reconhecer as opressões interseccionadas no cotidiano para, depois, pensar em agir sobre elas, construir projetos de vida, argumentar sobre essas temáticas. Além disso, faz-se fundamental compreender e enfrentar o fato de que uma mulher negra e pobre sofre mais preconceitos e discriminações do que um homem branco e rico, por exemplo, reconhecendo causas e consequências disso. Para isso, é necessário que esses conceitos estejam mais presentes entre os docentes a fim de que a formação seja, efetivamente, crítica, emancipatória, antirracista e contrária ao patriarcalismo vigente na sociedade. Nesse contexto, as docências compartilhadas acompanhadas por oficinas transdisciplinares podem desempenhar um importante papel. Para a experiência narrada a seguir, iniciou-se o processo com o debate sobre os preconceitos e discriminações presentes no cotidiano, com foco na perspectiva do racismo.

Formação de professores na chave transdisciplinar: relatos e reflexões

A parceria com a Escola Municipal Levy de Azevedo Sodré iniciou-se antes da pandemia por meio da proposta do projeto temático intitulado “Raça, gênero, etnomatemática e culturas afro-brasileiras - relações étnico-raciais e diversidade de gênero na construção de uma epistemologia afro-brasileira e feminista nas escolas

públicas de São Paulo”. Infelizmente o projeto não foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), mas o desejo de permanecer com a parceria efetivou-se, ainda que ajustes foram necessários por conta da pandemia, tornando a possibilidade de os encontros formativos ocorrerem virtualmente. A retomada dos trabalhos na escola ocorreu com a apresentação do projeto ao grupo de professores e funcionários da gestão escolar. Nesse primeiro momento, o qual denominamos de encontro formativo, pesquisadores e artistas participantes de pesquisa anterior em escolas públicas puderam apresentar suas pesquisas já realizadas, como foi o caso da pesquisadora Dirce Thomaz com o teatro negro; Mestre Valdenor com a capoeira e a doutoranda Cristiane Dias que trabalhou com o hip-hop na pesquisa anterior e que coordena as docências compartilhadas, bem como encontros formativos com os artistas pesquisadores: Wellington Nery e Pé de Palavra.

Após as exposições dos artistas pesquisadores, Maria da Glória apresentou as propostas dos encontros formativos. Por meio de diálogos, foi possível estabelecer o encontro formativo temático inicial, que se deteve em apresentar e refletir sobre conceitos fundamentais para a compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais. Desse modo, o segundo encontro formativo, pós-apresentação da proposta, ocorrido em 11 de agosto de 2021, foi focado no debate sobre termos como identidade, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial e discriminação racial foram debatidos à luz de Nilma Lino Gomes (GOMES, 2012), Kabengele Munanga (MUNANGA, 2005), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (GUIMARÃES, 2001; GUIMARÃES, 2006)

e Nei Lopes (LOPES, 2011). O objetivo da atividade foi apresentar os conceitos fundamentais e problematizar de forma a possibilitar a compreensão desses termos, visando à interpretação crítica das discriminações raciais, bem como o seu enfrentamento.

Neste encontro, observamos certo mal-estar dos professores ao abordarmos os conceitos de raça, racismo e discriminação racial reproduzidos em todas as dimensões da vida humana e suas implicações às práticas pedagógicas. O silêncio dos professores foi analisado como um sintoma recorrente presente nos debates acerca da reprodução do racismo e sua necessidade de enfrentá-lo. Outras pesquisas clássicas acerca da reprodução da discriminação racial no âmbito da escola também atestaram o silenciamento dos atores escolares frente às manifestações do preconceito e discriminação racial (CAVALLEIRO, 2012). Nesse contexto, a escola, que deveria ser um lugar por excelência de enfrentamento aos preconceitos e contribuição para a formação de sujeitos singulares, acaba transformando-se como um **lócus** de disseminação de uma cultura eurocêntrica, na qual contribuições dos povos africanos, afrobrasileiros e indígenas não são incorporadas ao currículo, a despeito da valorização da cultura europeia. Sobre as pesquisas que denunciam o silenciamento dos atores na escola, remetemo-nos especificamente aos estudos no campo da pesquisa das relações étnico-raciais, como: Eliane Cavaleiro (2012), Nilma Lino Gomes (2012), Kabengele Munanga (2005) e Maria da Glória Calado (2013). Essas investigações acadêmicas apontam o silenciamento face às discriminações, estereótipos e preconceitos no contexto escolar, indicando a necessidade do seu enfrentamento por meio de uma formação

continuada juntamente a diálogos abertos, no que se refere à problemática do racismo no interior da sala de aula.

Na direção contrária ao silenciamento presente no segundo encontro com os professores, notamos que uma das professoras cujo nome fictício é Cecília, ao se apresentar como mulher preta e periférica, fez questionamentos acerca da importância de se inserir ações pedagógicas de combate ao preconceito no currículo escolar durante todo o ano e não somente em datas episódicas e comemorativas. Ela também manifestou desconforto quando, nessas datas, é sempre chamada a contribuir nas atividades como dia da consciência negra, como se a questão racial fosse um problema das pessoas negras: “E os brancos, onde estão?”, perguntou-se. Essa é uma boa questão que coloca o outro lado da moeda: a necessidade de as pessoas chamadas como brancas reconhecerem os privilégios da branquitude (BENTO, 2002; CARDOSO, 2014). Segundo Bento, a branquitude pode ser entendida “como o lugar de conservação, preservação do próprio grupo branco, no lugar onde está, ou seja, no lugar de privilégio” (BENTO, 2002, p. 146).

A necessidade da implicação dos sujeitos autodeclarados brancos é fundamental na luta antirracista:

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado e problematizado. (BENTO, 2002, p. 36).

A fala da professora Cecília impulsionou-nos a debater sobre o conceito de identidade abordado pelos nossos autores de referência. É muito importante que se discuta essa perspectiva teórica, uma vez que a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas, então qualquer grupo humano seleciona alguns aspectos pertinentes à sua cultura para se definir em contraposição ao alheio e também se firmar enquanto sujeito daquela sociedade. Como coloca o pesquisador Kabengele Munanga (2005) no seu texto, a definição de si e a definição dos outros que é a identidade atribuída e ambos têm funções conhecidas como a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos, a manipulação ideológica. A identidade não é algo inato, mas sim refere-se ao modo de ser no mundo e com os outros. E isso configura um fator muito importante na rede de relações porque revela traços culturais que são expressados por meio de práticas linguísticas, referências civilizatórias que marcam a condição humana. A identidade, enquanto conceito, não está restrita somente ao nível da cultura, mas também envolve aspectos sociais e políticos de cada sociedade. E pode ser invocada quando um grupo reivindica maior visibilidade social em contraposição a um apagamento histórico, o que se faz extremamente importante para compreender a construção da identidade negra positiva, é um desafio enfrentado pelas pessoas negras no Brasil. Desse modo, as relações de racismo na escola perpassam uma formação de sujeito e isso deve ser alinhado às práticas pedagógicas e a formação de educadores que fomentem perspectivas relevantes para a luta antirracista no contexto escolar.

Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012), é necessário que esta construção de identidade, a qual ocorre no campo cultural e histórico, seja alinhada com a cultura e a educação de uma forma ampla e unida. É essencial, portanto, na constituição do sujeito que se reconheça que essas identidades são desenvolvidas a partir de diversos agrupamentos sociais, coloca-se em prática a ideia de que se reconhecer gera pertencimento. Isso nos faz lembrar outro teórico, Theodor Adorno (1995), ao afirmar que o foco para as opressões do passado devem estar presentes no aspecto educacional, desse modo, é fundamental falar do racismo, cujo combate depende também de uma educação básica que prepare o educando para uma reflexão crítica e emancipatória. Essa perspectiva vai de encontro ao que Gomes (2012) coloca: esse encontro ao sujeito não se dá de maneira isolada, portanto há a necessidade da atuação de educadores e educandos na superação dos estereótipos racistas.

Em seguida, uma pergunta se interpõe: “Como se constrói a identidade?”. Teorias freudianas apontam que nunca se vive somente no presente, ou seja, dentro do nosso psiquismo, os indivíduos trazem nossas raízes ancestrais, o nosso modo de viver. Dessa maneira, na perspectiva freudiana, a identidade é construída na relação com o outro (FREUD, 1917). Nesse sentido, ocorre também outro questionamento: “Qual é o papel da escola?”. A escola tem um importante papel na construção das subjetividades. Em relatos de momentos formativos na EMEF Levy de Azevedo Sodré, professores já chegaram a lembrar momentos nos quais a formação identitária e a questão racial intercruzaram-se no discurso de educandos, a exemplo de um

aluno de 7 anos, do Ensino Fundamental I, que questionou: “Como faço para deixar de ser negro?”. Falas como essa revelam como os estereótipos já estão incutidos. A escola como um local de enfrentamento ao racismo também é um local de reprodução. Para tanto, os docentes devem ter consciência de que são referências e, para isso, devem ter pressupostos antirracistas no planejamento das atividades.

As pesquisas de Eliane Cavalleiro (2012) também tratam sobre discriminações no contexto escolar, nas quais são reproduzidos os silenciamentos frente às estas situações que reforçam a ideia de que há um padrão de humanidade superior, o padrão da branquitude e, para as crianças negras, é colocada a ideia de inferioridade. A escola tem um processo, um agente de socialização muito importante para além da família. É na escola e em outros espaços que há a oportunidade, de frente à uma situação de discriminação, trabalhar com os educandos a importância da alteridade ao outro e a diversidade. Cabe ressaltar que, neste trabalho, entende-se a alteridade como

(...) a percepção de que Eu só existe em relação com o/ao Outro e o caráter histórico do Outro, tornado enquanto tal não por natureza ou essência, mas por construção social, uma construção social que determina o que é o Eu e torna tudo o mais o Outro, estabelecendo as regras de pertencimento e, conseqüentemente, as de exclusão (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019, p. 56).

Outro ponto discutido foi a partir do conceito de raça: antes de as formadoras

falarem sobre o racismo em si, foi primordial abordar o conceito de raça porque é muito comum o emprego do termo “raça” para tratar sobre as variações de tons de pele, porém sob o ponto de vista biológico, não existem raças humanas, mas sim todos pertencem a uma mesma espécie. As variações de tons de pele e fisionomia correspondem às diferenças de fenótipos que não tem nada a ver com uma suposta “divisão natural” entre os seres humanos. Então, a ideia de raças humanas não ter uma veracidade biológica, mas sim foi criada e é usada para dividir os seres humanos numa hierarquia, que até hoje, influencia o modo como a gente vive e é nesse ponto que o racismo se afirma. Nesse ponto, a professora Estela, autodeclarada branca, relatou em encontro feito em 11 de agosto: “Quando tive um caso de discriminação racial na sala de aula, um aluno chamou o outro de preto, esclareci que somos todos iguais e que o aluno ofendido não deveria ficar chateado, pois só uma raça, a raça humana”.

Essa fala demonstra a discriminação racial escamoteada sob a falácia de que “somos todos iguais”, além de não problematizar a questão no interior da sala de aula, dando a impressão de algo menor, sem importância. Outro fato importante a considerar é que o aluno que sofreu a discriminação racial não tem voz e deve calar-se em seu sofrimento. Aqui, o silenciamento é imposto aos que sofrem a discriminação racial.

Romper com tal silenciamento implica modificar a estrutura da educação pública brasileira, alicerçada, desde o início do século XX, na valorização da branquitude (brancura associada à virtude, saúde e força) e rejeição da negritude, traduzida

pelas elites como símbolo de primitividade, criminalidade, indolência, falta de saúde e passado (DÁVILA, 2006). Na atualidade, o silenciamento de preconceitos pode ser observado em situações de animalização de crianças negras, concretização de ideais de branquitude (BENTO, 2002) por meio da não-problematização do uso de chapinha por crianças e adolescentes negras, por exemplo. Outra maneira de formação de ideal de branquitude ocorre por meio da ocultação da história dos negros na sociedade brasileira (cf. CALADO, 2013).

O ideal de branquitude e o silenciamento do racismo são fatores impulsionadores da coexistência de dois modelos de ensino na educação pública do Brasil: um orientado à elite (em especial, para alunos brancos) e outro voltado a pobres e negros. Tal cenário também agrava a situação de não-reconhecimento do mito da democracia racial³ (GOMES, 2005; MUNANGA, 2002; LIMA; VALA, 2004), do currículo oculto⁴ (SANTOMÉ, 2012; SILVA, 2010) e

3 Neste trabalho, compreende-se que o mito da democracia racial consiste em “uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial” (GOMES, 2005, p. 57).

4 De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). A compreensão do currículo oculto é relevante para se verificar de que maneira as escolas contribuem para a reprodução de desigualdades sociais. Por exemplo, estudantes, mulheres ou aqueles (as) que são originários de famílias de classes baixas, ou

das disputas feitas acerca do campo dos currículos e da docência⁵ (ARROYO, 2011).

Como ressaltamos em nossa pesquisa (CALADO, 2013), romper com os enquadres⁶ nos quais o sujeito negro, marcado pela geografia de seu corpo e interpretado como inferior é uma tarefa árdua na qual o profissional tem um papel fundamental no seu enfrentamento. É necessário enfatizar que somente as alterações da legislação educacional brasileira não são suficientes para combater as diferentes manifestações do racismo. Nesse contexto, inclusive, observa-se que embora tenhamos

avanços significativos nas legislações brasileiras no combate ao racismo nas várias dimensões no campo jurídico, no campo da educação com a alteração da maior legislação educacional brasileira ao incluir a obrigatoriedade das contribuições das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas pela lei 10.639/08 e 11645/08, a discriminação racial continua sendo disseminada na sociedade brasileira, os preconceitos permanecem, por vezes, silenciados, e o mito da democracia racial ainda é vigente em discursos educacionais de parte dos docentes. Desse modo, a presença de processos formativos em chave dialógica contribui consideravelmente para modificar tal diagnóstico de forma gradativa.

que pertencem a categorias raciais ou étnicas consideradas inferiores recebem muitas vezes tratamento que cria e reforça autoimagens de inferioridade, bem como baixas aspirações e expectativas de si mesmo.

⁵ Segundo José Gimeno Sacristán (2000): “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

⁶ Enquadres são marcos e normas que viabilizam ações e comportamentos dos indivíduos (COSTA, 2012) de acordo com um determinado contexto histórico. Entre outros itens, eles possibilitam analisar as relações entre racismo e a formação da subjetividade dos sujeitos. Em nossa pesquisa (CALADO, 2013), foram descritos quatro enquadres: o escravismo, no qual o negro é enxergado como objeto; a abolição, período em que o negro está livre, porém é visto como inferior; a República Velha, marcada por um processo de legitimação ideológica da inferioridade do negro; e a Constituição de 1988, na qual o negro passa a ser legitimado como sujeito de direitos.

Encerramos esse segundo encontro formativo ressaltando que o racismo é abordado a partir desse conceito de raça, com base nas relações entre raça e racismo, e também é uma ideologia que procura uma divisão da humanidade em grandes grupos. Desse ponto de vista, o racismo é uma crença da existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e moral, físico e o intelecto, físico e cultural. Então, a composição de raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido por traços físicos, já que, para ele, a raça é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos e que ele considera naturalmente inferior ao grupo em que ele não faz parte. Reforçamos ainda que o racismo é essa tendência que insiste em considerar que as características intelectuais e morais de um certo grupo são consequências diretas das suas características físicas e biológicas. Por sua vez, enquanto o racismo e o preconceito encontram-se nesse âmbito das doutrinas, julgamentos e crenças, a discriminação racial é a ação de práticas que efetivam o racismo e preconceito. Uma vez que a palavra “discriminar” pode variar

de significados, a discriminação racial pode ser considerada uma prática de efetivação do racismo. A partir das perspectivas construídas e dos diálogos estabelecidos, os encontros subsequentes abordarão perspectivas como a colonialidade do poder, as interseccionalidades no campo escolar, a colonialidade do ser e os silenciamentos.

Navegações em curso: terreno para as interseccionalidades e colonialidades

Após os debates e reflexões iniciais, as próximas oficinas estão em processo de planejamento. Com as observações acerca das falas dos docentes, o caminho será retornar, a cada encontro, o compartilhamento de experiências e as desconstruções de preconceitos e discriminações que, por vezes, alguns professores trazem consigo em virtude do mito da democracia racial, por exemplo. Além disso, buscar-se-á construir uma transdisciplinaridade decolonial (MALDONADO TORRES, 2016), na qual procura-se produzir um movimento em sala de aula e fora dela. Nessa perspectiva, os trabalhos devem questionar, apresentar formas de resistência e buscar mudar padrões coloniais do ser, do saber, do poder (idem) e também de gênero.

Nesse contexto, os próximos temas darão conta sobre as legislações referentes às relações entre educação e interseccionalidades, em especial as alterações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) por meio da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que trata sobre a obrigatoriedade de ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, e da lei 11.645/08 (BRASIL, 2008),

que versa sobre a obrigatoriedade de ensino sobre história e cultura indígena. Para abordá-las, falar-se-á sobre o papel do Movimento Negro Educador (GOMES, 2012) e de outros movimentos sociais nesses processos, abolição inconclusa, epistemicídios, conceitos de decolonialidade e interseccionalidade, com relações com o cotidiano barrial e escolar, currículo oculto, reflexões sobre uma pedagogia decolonial, direito à diferença e ação-reflexão-ação.

Espera-se que as experiências formativas no âmbito da escola pública tornem-se gradativamente um processo contínuo de aprender de forma conjunta, em um exercício da inconclusão ontológica do ser humano por meio do exercício constante das perguntas (FREIRE, 2014). Ademais, busca-se também a concretização de uma educação efetivamente antirracista e focada na igualdade de gênero, bem como no reconhecimento e luta contra as opressões. ■

[MARIA DA GLÓRIA CALADO]

Doutora em Educação, Mestre em Psicologia e graduada em Psicologia e Pedagogia.

Docente do Centro Universitário SENAC.

E-mail: professoramgloria@gmail.com

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Mônica do; REIS, Rute; SANTOS, Elaine Cristina Moraes; DIAS, Cristiane (orgs.). **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas didáticas para a implementação da Lei 10639/2003**. São Paulo: Alameda, 2018.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SIQUEIRA JUNIOR, Kléber Galvão de. Por uma Epistemologia Sul-Americana com Base nas Culturas Afro-Brasileiras: um Debate sobre o Ensino Culturalmente Relevante nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, jul-set. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17539/pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 19 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm>. Acesso em: 03 jan. 2022.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-25032014-133053. Acesso em: 18 out. 2021.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisada e a branquitude. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, mar.-jun. 2014, p. 86-106.

CARNEIRO, Sueli. **Epistemicídio**. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. Intersectionality's Definitional Dilemmas. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto (USA), v. 41, p. 1-20, abr. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

COSTA, Eliane Silvia. **Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.47.2012.tde-13082012-104304. Acesso em: 11 jan. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2002, v. 10, n. 1, pp. 171-188. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

DAVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Conferência realizada na Iª Jornada Cultural Lélia Gonzales. São Luiz, 13 dez. 1997. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/#gs._kSJASA>. Acesso em: 29 jul. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo. Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. Brasil: Companhia das Letras, 1917. (Sigmund Freud Obras Completas, pp. 127-144).

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASÍLIA. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília, SECAD/MEC, 2005, p.39-62.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira In: LUZ, Madel T. (org.) **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. no 2006, n. 2, p. 269-287, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf> > DOI: 10.1590/s0103-20702006000200014.

LAGO, Cláudia; NONATO, Cláudia; MARTINS, Ferdinando. A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, jul-dez. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165197/159517>>. Acesso em: 15 out. 2021.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

LUGONES, Maria. Colonialidad y género. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina. (Eds.). **Tejiendo de outro modo**: feminismo, epistemologia y apuestas descoloniales em AbyaYala. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. (2014a).

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, Florianópolis, set/dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577> >. Acesso em: 23 jun. 2021. (2014b).

MACHADO, Ricardo; COSTA, Andriolli. Pensar a América Latina para além do latino-americanismo. **IHU Online**, São Leopoldo, 17 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5784-santiago-castro-gomez#:~:text=Santiago%20Castro%2DG%C3%B3mez%20%C3%A9%20graduado,de%20Frankfurt%2C%20ambas%20na%20Alemanha..>> Acesso em: 07 jun. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Traduzido do original "Transdisciplinariedad y decolonialidad". Tradução de Joaze Bernardino-Costa. **Sociedade e Estado** [online]. 2016, v. 31, n. 1, pp. 75-97. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>>. ISSN 0102-6992. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>. Acesso em: 27 out. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. Em: C, I. In: C, I.; B.M.A.S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In.: MUNANGA .Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade del poder, eurocentrismo y America Latina In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A4ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A discriminação racista no sistema educativo**. In: Santomé, J.T. *O currículo Oculto*, Porto: Editora, 1995, p. 167-178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.