



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E**  
**CONTEMPORANEIDADE (PPGREC)**

**JULIANA DOS SANTOS LINO SOUZA**

**PROFESSORAS ESCREVEM CARTAS DE LIBERDADE:**  
**DOCÊNCIA, VIVÊNCIAS E TRANSGRESSÕES?**

**JEQUIÉ/BA**  
**2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADE (PPGREC)**

JULIANA DOS SANTOS LINO SOUZA

**PROFESSORAS ESCREVEM CARTAS DE LIBERDADE:  
DOCÊNCIA, VIVÊNCIAS E TRANSGRESSÕES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Cláudia Lemos Pacheco**

**JEQUIÉ/BA  
2025**

S725p Souza, Juliana dos Santos Lino.

Professoras escrevem cartas de liberdade: docência, vivências e transgressões? / Juliana dos Santos Lino Souza.- Jequié, 2025.  
104f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco)

1.Professoras 2.Vivências 3.Prática docente 4.Interseccionalidade  
5.Documentação narrativa I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
II.Título

CDD – 370.71

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

# FOLHA DE APROVAÇÃO


**JULIANA DOS SANTOS LINO SOUZA**

## **DOCÊNCIA, VIVÊNCIAS E TRANSGRESSÕES? PROFESSORAS ESCREVEM CARTAS DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade


Linha de Pesquisa 2: Etnias, Gênero e Diversidade Sexual

**Aprovado em:** 25 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente  
 **ANA CLAUDIA LEMOS PACHECO**  
Data: 10/04/2025 20:01:56-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


**Profª Drª Ana Cláudia Lemos Pacheco (UNEB)**

**Presidente da Banca/Orientadora**

Documento assinado digitalmente  
 **JOANA MARIA LEONCIO NUNEZ**  
Data: 11/04/2025 20:45:23-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


**Profª Drª Joana Maria Leôncio Nuñez (UNEB)**

**Examinadora Externa**

Documento assinado digitalmente  
 **MARCOS LOPES DE SOUZA**  
Data: 12/04/2025 13:48:16-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza (UESB)**

**Examinador Interno**

Documento assinado digitalmente  
 **DANILO CESAR SOUZA PINTO**  
Data: 15/04/2025 07:56:35-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profº. Drº. Danilo César Souza Pinto (UESB)**

**Coordenador do PPGREC**

## DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação às mulheres que vieram antes de mim: minha bisavó Almira, minha avó materna Hermínia, minha avó paterna Etelvina pela existência de meus pais. À minha mãe Marli que me mostrou como ser uma mulher determinada. À painho Almerindo (*in memória*) companheiro de todas as horas enquanto esteve nesse plano terreno. Dedico também às minhas crias: Taysson e Dandara, pois foi a partir deles que me tornei uma mulher negra.

## GRATIDÃO

### *Povoada*

*Quem falou que eu ando só?*

*Nessa terra, nesse chão de meu Deus*

*Sou uma mas não sou só.*

*(Sued Nunes)*

Durante minha trajetória nunca estive sozinha, caminhei de mãos dadas com minhas ancestrais, com minha família e outras mulheres potentes. Ou seja, não andei só.

Gratidão à Shirlene que me auxiliou na construção inicial das ideias, a Luize que me mostrou o caminho do Mestrado acreditando no meu potencial e esteve comigo do início ao fim. Sou grata às 13 mulheres que interferiram na minha trajetória durante o estudo. Só conseguir chegar hoje aqui foi porque tive a parceria delas. E à Agni, Princesa, Mariana e Aysha (participantes da pesquisa sem as quais esse estudo não teria sido possível, afinal falar de si provoca emoções que nem sempre estamos dispostas a tocar). À Olivia Teles, minha Terapeuta Holística que me conduziu pelo caminho da serenidade e leveza nos momentos mais desafiadores.

Minha imensa gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade que me marcaram de forma grandiosa, como Prof<sup>a</sup> Ana Angélica, Marcos Lopes e Núbia Regina. Porém, de maneira especial à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Ana Cláudia Lemos Pacheco, a qual me conduziu firmemente, com exigências pontuais e cirúrgicas me fazendo evoluir na escrita e na construção do saber. Não posso esquecer de externalizar meus agradecimentos à Roquelina, Jackson, Cida e Dhemmys (funcionários do ODEERE).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Portaria CAPES 206/2018 e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Por fim, sou eternamente grata à minha rede de apoio: minha mãe Marli que deu à mim e à minha família a segurança e o aconchego de um lar, ao meu esposo, o qual desempenhou seu papel de pai presente cuidando, zelando e orientando nossos filhos na minha ausência, e pelos momentos de escuta e por abraçar meus sonhos.

Assim, minha GRATIDÃO é a DEUS (O Divino Criador) por ter enviado diariamente o Espírito Santo para me iluminar, à Nossa Senhora por interceder por mim e por ter colocado todas essas pessoas para enriquecer minha história,

GRATIDÃO, GRATIDÃO, GRATIDÃO

*Black Money*

*Minha beleza, deusa grega, Afrodite  
Não, é deusa negra e que o padrão Afro dite  
Como já diz o ditado  
Tem que carregar o pente já ando com o cabelo armado  
A deusa da beleza é Vênus, só se for Williams  
Ou Serena, eu sou preta não morena  
Olha a minha pele, não sou Gisele, sou Naomi  
Michele Obama, nos deram fome, fizemos fama  
Pus música nos fone, a esperança nos falante  
Eu vim da lama, sou diamante, Luiz Gama  
Raiz africana da Guiné, de Nigea, me chamavam de nigga  
Hoje sou a negra líder, negra livre  
Com todos problemas que uma negra vive, eu também já tive  
Mas não negativize, não sou negativista, sou negra ativista  
Então avise, que se o papo tem que ser pesado, não alise  
Se é pra chegar então no sapato take easy  
Analise, esse é o nosso troco  
Negra Li, vem pra botar as pretas no topo  
Essa é a magia negra  
Então acredite, seja  
Tô escurecendo as coisas só pra te explicar  
Trono sempre foi nosso, aqui é o meu lugar*

*Negra Li*

## RESUMO

Esta pesquisa procura investigar de que forma as professoras da Educação Básica de uma escola municipal no Município de Ipiauí, no Sul da Bahia, lidam, pensam e narram sobre suas vivências étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, e como estas influenciam em suas práticas pedagógicas. Com isso, queremos saber se as vivências docentes são fios que conduzem para uma educação transgressora, desobediente e libertadora das sujeitas e dos seus corp@s no ambiente escolar, ou se são reproduções de uma matriz de dominação que tem na formação das professoras a base fundamental para uma educação repressora e obediente. Para responder às questões da pesquisa, adotamos a perspectiva de uma educação anti-racista, antissexista, anticlassista e antilgbtfóbica, pautada nas epistemologias, sobretudo, de bell hooks e de Paulo Freire, dentre outras autoras, como: Collins (2020), Louro (2003.), Gomes (2011), Jesus (2012), Nuñez (2023) e Odara (2020). O feminismo negro interseccional, o transfeminismo, os estudos das relações étnico-raciais e os estudos decoloniais, no Brasil, serão nossos aportes teórico-metodológicos e instrumentais de análise. Nesse sentido, o nosso estudo privilegia uma abordagem com base na documentação narrativa construída por Rios (2022), direcionada à pesquisa aplicada com quatro professoras da Educação Básica, negras e não-negras, cujos critérios utilizados para seleção de suas participações foram: tempo de atuação na docência, cor/raça, orientação sexual, gênero e idade. As técnicas utilizadas para captar as narrativas foram cartas escritas pelas professoras participantes e o Conversatório (Santos; Silva, 2022), objetivando analisar narrativas pessoais e educacionais em relação aos desafios enfrentados por elas em sala de aula quando envolve os marcadores de sexualidade e de cor/raça dos alunos. Por ora, entende-se que esta pesquisa é relevante porque almeja uma contribuição social e científica a ser desenvolvida na área da Educação, com a possibilidade de provocar novos desafios no campo da pesquisa em educação, gênero, etnicidade, raça, classe, sexualidade e sua intersecção nas práticas pedagógicas. No desenrolar da pesquisa, surgiram outros questionamentos quanto à questão da autonomia dessas professoras para conduzir discussões na sala de aula referentes à sexualidade, raça/etnia e a aplicabilidade da Lei.10639/23. As professoras revisitaram lugares da memória que estavam adormecidos e reconstruíram seus valores e pensamentos em relação às práticas familiares como situações de racismo inicialmente negadas e a partir do Conversatório e das cartas escritas, detectou-se situações racistas vivenciadas pelas participantes na infância.

**Palavras-Chave:** Professoras; Vivências; Prática docente; Interseccionalidade; Documentação narrativa.

## ABSTRACT

The present research has the objective of investigating how the Basic Education teachers of a municipal school at the city of Ipiaú, in the South of Bahia state in Brazil, deal with, think of and tell about their ethnic-racial, gender and sexuality based experiences, and how they influence their pedagogical practices. Considering that, we wonder if the teaching experiences are wires that lead to an Education that is transgressor, disobedient and freeing of subjects and their bodies at the school environment, or if they are a reproduction of a domination matrix that has in teacher's formation the main basis for a repressive and obedient Education. In order to answer those questions, we adopted the perspective of an antiracist, antisexist, against class differences and against lgbt phobia, based, specially, in the Bell Hooks and Paulo Freire epistemologies, among other authors such as: Collins (2020), Louro (2003.), Gomes (2011), Jesus (2012), Nuñez (2023) e Odara (2020). Black intersectional feminism, transfeminism, the study of ethnic-racial relationships and colonial studies in Brazil, will be our theoretical-methodological support and instrumental analyses. With that in mind, our study privileges the approach based in the narrative documentation built by Rios (2022), which was targeted to the research applied to four teachers of Basic Education, either being black or not, with the following criteria used to select their participation: time of practice in teaching, color/race, sexual orientation, gender and age. The techniques used to capture the stories were written by teachers participating in the process and the "Conversatório" (Santos; Silva, 2022), aiming at analyzing personal and educational narratives in relation to the challenges faced by them in the classroom, when there are topics involving sexuality and color/race of the students. For now, it is understood that this survey is relevant because it has the objective of contributing socially and scientifically to be developed in the Educational area, with the possibility of causing new challenges in the domain of the research about education, gender, ethnicity, race, class, sexuality and their intersection in the pedagogical practices. During the research, questions related to teacher's autonomy to conduct discussions about sexuality, race/ethny and the application of the law 10.639/2023 in class arose. Teachers went back to memories that were forgotten and rebuilt their values and thoughts connected to family practices like racist situations initially denied and taking into consideration "Conservatório" and written letter, it was possible to identify those situations experienced by the participants in their childhood.

**Key-words:** Teachers; Experience; Teaching practice; Intersectionality; Narrative documentation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	27
1.1 ERGUER A VOZ - QUEM SÃO ELAS?.....	27
1.2 CAMPO DA PESQUISA.....	31
1.3 CONVERSATÓRIO.....	33
1.4 QUANDO EU SOLTAR A MINHA VOZ... SANGRANDO .....	35
<b>2 LEVANTA, SACODE A POEIRA E DÁ A VOLTA POR CIMA</b> .....	41
2.1 EU ME LEVANTO.....	41
2.2 ONDE É O MEU LUGAR?.....	54
<b>3 CONVERSATÓRIOS E ESCRIVIVÊNCIAS</b> .....	66
3.1 CONVERSATÓRIO .....	67
3.2 CONVERSATÓRIO (escrita da 1ª carta).....	68
3.3 PRIMEIRAS CARTAS .....	69
<b>3.3.1 Carta de Aysha</b> .....	69
<b>3.3.2 Carta de Princesa</b> .....	71
<b>3.3.3 Carta de Mariana</b> .....	72
<b>3.3.4 Carta de Agni</b> .....	73
3.4 CONVERSATÓRIO .....	75
3.5 CONVERSATÓRIO (escrita da 2ª carta).....	77
3.6 SEGUNDAS CARTAS .....	78
<b>3.6.1 Carta de Aysha</b> .....	78
<b>3.6.2 Carta de Princesa</b> .....	81
<b>3.6.3 Carta de Mariana</b> .....	82
<b>3.6.4 Carta de Agni</b> .....	82
3.7 IDENTIDADE CULTURAL.....	84
3.8 CONVERSATÓRIO (último).....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES</b> .....	102
<b>ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS</b> .103	
<b>ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

A instituição escolar, numa visão crítica de educação, arca com a distribuição de saberes e com a construção humana, onde os educandos têm acesso aos conhecimentos historicamente construídos e vivenciam as mais diversas relações. É um espaço no qual o indivíduo tem contato com as diferenças e firma trocas culturais. Cabe salientar que esta instituição é, também, um espaço de relações sociais e não somente um espaço desenvolvimento cognitivo. Afinal, ir para a escola e estar na sala de aula não é a mesma coisa para as/os estudantes; a escola pode significar aguentar aulas monótonas, relações difíceis com professores, mas também pode significar encontrar as/os amigas/os, escutar música, namorar, brigar, bater um papo.

É importante pensar que são nos espaços educativos e culturais dos estudantes que transparece a posição que o indivíduo ocupa hoje na cultura e na sociedade. De acordo com Jimena Furlani, “o contexto social não apenas define as representações hegemônicas, mas a partir delas estabelece a diferença, a hierarquia, a qualificação valorativa das identidades” (Furlani; 2003, p. 80). Se vivemos em uma sociedade em que os padrões hegemônicos ainda perpassam o chão das escolas como uma cultura dominante, precisamos não somente intervir com reflexões críticas ao currículo, como, também, utilizar-se de práticas pedagógicas docentes e de formação profissional que reiterem a necessidade de transformação.

A escolha dessa temática de pesquisa se dá a partir das minhas vivências como professora e articuladora pedagógica no âmbito escolar, espaço onde observei atitudes de exclusão, ações racistas, sexistas e homofóbicas partindo de professoras, gerando em mim muita indignação. Como não possuía conhecimentos sólidos acerca de inclusão, gênero, sexualidade e etnia/raça para promover debates, procurei cursar uma Especialização *Lato Sensu* em Educação Especial na Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequié (FTC), no intuito de adquirir meios para articular com as colegas estratégias pedagógicas de inclusão. Para além disso, a especialização me possibilitou também olhar de maneira mais acolhedora as Pessoas Com Deficiência (PCDs), mudando, a partir dessa formação, a minha prática em sala de aula (na época, além de coordenar, atuava em sala de aula).

Ao assumir a Supervisão Pedagógica do município de Ipiaú, na Bahia, nesse mesmo período, senti o racismo de colegas, professoras brancas, que não aceitavam a minha competência e desenvoltura - apostei numa pedagogia coletiva de formação, oficinas, cursos, onde todos os profissionais da educação se envolvessem de forma significativa e

transformadora. Afinal, como diz bell hooks<sup>1</sup>, (2017, p. 272): “o compromisso com a pedagogia engajada leva em seu bojo a disposição a ser responsável, não a fingir que os professores não têm poder para mudar a direção da vida de seus alunos”, ou seja, o professor que se instrui, se forma, se aperfeiçoa, responsabiliza-se também em fazer a diferença na vida de seus aprendentes de forma concreta, eficiente e segura. Acreditando em hooks, segui estudando e especializando-me. Durante minha permanência na Supervisão Pedagógica, especializei-me em Atendimento Educacional Especializado (AEE), curso ofertado pela Universidade de Maringá (UEM) e, posteriormente, cursei a Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação, criado pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidade (NuCuS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ao retornar para o “chão” da escola, encontrei um cenário necessitado de inovação, encontrando alunas(os) com autoestima baixa devido à sua classe social, cor e orientação sexual; crianças que não se aceitavam como pessoas negras ou pardas, e essa não-aceitação era reforçada por professoras que não se preocupavam em acolhê-las, tendo atitudes racistas e preconceituosas.

Na escola, a prática do acobertamento se dá quando se procura diluir as evidências de comportamento, com desculpas muitas vezes evasivas. Um professor pode ter tratado um aluno mal “porque estava nervoso”, ou a ofensa de uma criança contra outra é tratada como se fosse um simples descuido, uma distração (Brasil, 1997, p. 55).

Práticas assim eram evidentes no ambiente escolar, e eu ficava sem entender o porquê de tal comportamento, mas hooks (2017, p. 158) nos explica tal fator dizendo ao afirmar que: “é difícil para muitos negros dar voz aos modos como são machucados e feridos pelo racismo, também é compreensível que eles tenham dificuldade para “assumir” seu sexismo, sua responsabilidade”. E é verdade, pois, quantas/os professoras/es negras/os têm vergonha da sua cor, da sua ancestralidade, da sua identidade cultural por remeter a dor e sofrimento.

Atualmente, já me reconheço enquanto uma mulher negra, mas isso não aconteceu por acaso, nem de um dia para o outro, é possível afirmar que assumi essa identidade depois do nascimento dos meus filhos (Taysson e Dandara). Assumi minha negritude no corpo e na causa, dessa maneira, tenho interesse em resgatar nossa história e nossa cultura. Antes achava que me (auto)denominar(rem) morena era elogio, apelido carinhoso, hoje, quem está do meu

---

<sup>1</sup> bell hooks será escrito com letras minúsculas porque a escritora Gloria Jean Watkins, que usava o pseudônimo bell hooks, escolheu escrever o nome em minúsculas para evidenciar o conteúdo de suas obras e não a sua pessoa. A escolha do pseudônimo foi uma homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, conhecida por ser uma mulher corajosa e de língua afiada.

lado me chama de preta, sou mais feliz assim, ou seja, resolvi assumir meus cabelos crespos, mudar minhas falas e buscar conhecer minha ancestralidade. Com isso, percebi que não cabia mais aceitar atitudes e práticas racistas de professoras no âmbito escolar. É como Neusa Santos Souza afirma:

Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 2021, p. 115).

Com a publicação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003)<sup>2</sup>, que tornou obrigatório a inclusão da temática da História da África e da Cultura afro-brasileira nos conteúdos escolares, é necessário a aplicabilidade e efetividade das ações pedagógicas com base na lei, a fim de fazer conhecer a importância e a valorização da cultura e do respeito à diversidade. Tal lei está atrelada à Lei 11.645/08<sup>3</sup>. Nesse lugar, a professora é a pessoa responsável em organizar essas trocas. De acordo com hooks (2017, p. 201), “uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito”, isto é, a escola desempenha um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos, além de estabelecer relações que geram a compreensão acerca das formas de organização da sociedade na qual se está inserida/o. Segundo hooks (2017, p. 36),

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.

Diante das situações observadas, percebi que as professoras apresentavam de maneira negativa a história da África e de seus descendentes, atentando-se apenas à versão contida nos livros didáticos. Concluí, então, que os(as) estudantes necessitavam conhecer as histórias dos seus ancestrais de forma positiva e consistente. Observei que, para a maioria das profissionais, ainda faltava conhecimento sobre a temática da Lei 10.639/03. Portanto, questionei-me por qual motivo isso estava acontecendo? Falta de oportunidade? Negligência dos órgãos

---

<sup>2</sup> LEI Nº 10.639, DE 9 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.

<sup>3</sup> LEI Nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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”.

responsáveis em proporcionar formação? Comodismo por parte das docentes? Estes questionamentos serão respondidos posteriormente pelas professoras participantes da pesquisa. Gomes e Silva (2011, p. 11) fazem uma ressalva sobre esse aspecto:

Apesar do progressivo interesse do campo educacional em discutir a diversidade étnico-cultural, ainda encontramos afirmações de que o lento investimento nessa temática deve-se à sua atualidade, o que podemos discordar, pois o fato de a educação passar a se interessar por algumas questões, problematizá-las não quer dizer que por isso elas se tornem atuais.

A respeito da formação docente dentro dos estudos da diversidade cultural, necessariamente da interculturalidade, Candau (2012, 2012, p. 92) disserta:

Dentro da perspectiva da Interculturalidade, a formação de professores é um aspecto crucial e determinante, pois, os formadores(professores) precisam recuperar a força da palavra, do direito de falar e do poder/autoridade da palavra no seu processo formativo, a fim de que sejam educados no ouvir/acolher/reconhecer os sujeitos do processo educacional, os educandos.

Entende-se que a escola é uma grande parceira nesse processo, visto que cobra do professor um olhar diferenciado e individualizado ao aluno, possibilitando identificar as particularidades e as diferenças e promovendo protagonismo e respeito entre eles.

Exercendo a docência e a articulação pedagógica, com o tempo, o meu olhar ficou mais atento às atitudes das/os alunas/os sobre a maneira como elas/es se socializavam com seus pares e professoras, além de como chegavam de seus lares. A partir desse olhar, observei que havia garotos que tinham “trejeitos” afeminados e garotas masculinizadas que performavam gêneros vistos como não-hegemônicos. Logo, percebi a forma de preconceito, por parte de docentes, materializada através de comentários homofóbicos das mesmas, nesse caso, a exclusão era por parte de quem deveria incluir (professores). Segundo a pedagoga e pesquisadora Thiffany Odara (2020, p. 85-86):

Ao longo dos anos, percebe-se que o desrespeito às identidades sexuais e de gênero dissidentes vem crescendo, a empatia e o respeito às diferenças estão cada vez mais no esquecimento, tanto no ambiente educacional, quanto em algumas práticas exercidas pelos docentes. Portanto, são necessárias algumas mudanças: a escola precisa assumir o seu real papel, que é transformar o que está imposto e exposto nesse contexto de desrespeito e desvalorização das diferenças.

Acredito que precisamos ter muito cuidado, pois se a escola é omissa ou conivente com o preconceito devido à orientação sexual do indivíduo, isso refletirá na sociedade. Furlani (2003, p. 66) nos lembra que “o processo de inclusão, nos currículos escolares, de temas como a sexualidade (por exemplo) é decorrente de inúmeras demandas, além da

determinação governamental”. Segundo Sousa, Júnior e Farias (2022, p. 35), “[...] diante disso, o currículo escolar não é neutro, tampouco fragmentado. Portanto, precisa ser ressignificado”. Portanto, há de compreender as forças que movem tanto a escola quanto as disciplinas curriculares e daí situá-las na cultura, na história, na política, na instituição e na subjetividade. Eis, com certeza, um importante desafio para os que pensam e organizam os currículos na formação de professores.

Dentre tantas outras situações vivenciadas e presenciadas, a que me inquietou fortemente e impulsionou-me a investigar esse tema foi a de um aluno que demonstrou interesse em representar a personagem Emília na culminância de um projeto literário da escola, e a professora da turma não permitiu, alegando que ele era um “menino moreno”, e Emília era uma boneca branca. Ao narrar tal episódio, a professora relatou que não achava certo ele representar uma garota, já que era um garoto, além de ter medo da família ir até a escola fazer “esculhambação”. Na realidade, a professora não soube lidar com a referida situação que envolvia a criança, cuja identidade de gênero e racial não se adequavam ao modelo brancocêntrico da heteronormatividade<sup>4</sup>, em que o menino deveria se comportar e agir de maneira máscula, e a menina, com delicadeza. A declaração “é uma menina” ou “é um menino” instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção na qual o indivíduo se compromete. Segundo Chabi e Di Gregório (2023, p. 340),

Historicamente, a escola constitui-se como uma instituição que repete os padrões sociais, notadamente meninos e meninas receberam ao longo de séculos tratamentos diferentes dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a história da escolarização de meninas e meninos segue caminhos complexos e opostos, seja no campo formal ou informal.

A escola de hoje é reconhecida como um lugar de promoção da diversidade e da aceitação das diferenças. Adorno (1995, p. 117) declara que “é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola”. O autor relaciona a barbárie ao preconceito e evidencia que a formação deve trabalhar essas questões de modo a possibilitar a conscientização das docentes no que diz respeito à discriminação e ao preconceito, pois é na formação que o docente se (re)constrói como um profissional participante da construção de novos saberes. Para Portela (2017, p. 216-217):

---

<sup>4</sup> Heteronormatividade- um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (Warner, 1993).

quebrar preconceitos, questionar, romper barreiras nunca foi tarefa fácil. Entretanto, se faz necessário agir de forma que se estimule no ser humano a sensibilidade, a generosidade ao acolhimento e, acima de tudo, o respeito ao próximo.

Percebo que, apesar de se falar e ensinar sobre variadas temáticas nas escolas, ainda existe certa restrição quando o assunto é etnia/raça, gênero e sexualidade. Segundo Candau (2002, p. 126),

O Ministério de Educação Nacional, incorporou nos PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais-, entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Esta opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda negociação em que a pressão dos movimentos sociais se fez presente, e a reestruturação da equipe responsável, inevitável.

Até bem pouco tempo, não era muito comum se falar abertamente sobre tais assuntos em sala de aula. Diversas maneiras de desigualdade e diferença estão presentes no âmbito escolar, algumas vezes, quando não tratadas de maneira profunda, esses marcadores podem reproduzir estereótipos, dificultando um olhar abrangente sobre a maneira que necessitam ser vistos.

Para hooks (2017, p. 52), “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. Para Tardif (2002), a prática pedagógica está intrinsecamente ligada à formação docente, já que nela os educadores têm a oportunidade de refletirem sobre sua atuação e, assim, melhorarem suas metodologias no cotidiano escolar e pedagógico. Segundo o autor:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (Tardif, 2002, p. 53).

É possível encontrar fortes estereótipos nos livros didáticos, que na maioria das vezes é a única fonte de leitura para os alunos nas escolas públicas e único recurso para as professoras/es. A professora e intelectual negra, Ana Célia Silva (2001, p. 17), afirma que nós, como educadoras em sala de aula, temos que ter bastante cuidado ao tratar desses estereótipos, pois:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

Infelizmente, os livros didáticos continuam violando o direito das crianças que os utilizam, pois elas são representadas pelas imagens depreciativas veiculadas nos livros.

Contudo, cabe às professoras que conduzem as atividades dos livros em sala de aula terem destreza e conhecimento. Silva (2001, p. 15) afirma que:

Cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática, pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade nos materiais pedagógicos, especialmente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Na visão de Candau (2018),

Há avanços nestas perspectivas hoje em dia, principalmente se os livros estão aprovados pelo Ministério de Educação que tem uma série de critérios que devem ser obedecidos e comissões de especialistas que os analisam. A conjugação desses fatores faz com que os livros mais atuais de alguma forma incorporem a temática da diversidade, mesmo que de modo ainda tímido (Candau, 2018, p. 229).

hooks (2017, p. 63) argumenta que as professoras precisam reconhecer as possibilidades de ampliação do seu próprio conhecimento e do outro: “quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem”. É preciso agir na sala de aula como combatente do preconceito que vem das crianças.

A partir daí, percebemos a urgência de efetivar ações que trabalhem nas docentes a valorização da sua cultura, identidade, autoestima e, por que não dizer, (re)educação docente. Porém, como proporcionar essa educação? Podemos então aderir à Pedagogia da (Des)obediência. A Pedagogia da Desobediência vem a ser um convite à escuta para a construção de uma escola diferente, dialógica.

A sala de aula que hooks (2017) constrói no parágrafo anterior, está em oposição àquela de uma professora com poder autocrático que detém todo o conhecimento, em contraste à insignificância do que é um conhecimento outro – ou seja, o espaço branco, capitalista e patriarcal que Paulo Freire descreve como “educação bancária”. Nesse ambiente, as professoras são portadoras do conhecimento, e só depositam coisas nas(os) estudantes como se fossem uma página em branco. Em Pedagogia do Oprimido, Freire afirma que essa educação necessita ser aniquilada e que o professor não deve ser quem “[...] apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 2005, p. 79). Seguindo essa linha de pensamento de Freire, Cardozo e Guilherme (2024) entendem que:

o professor deve se abster dos preconceitos, dos pré-conceitos e adotar metodologias que sejam transformadoras e que possibilitem a equidade, logo, o processo de intraculturalidade se mostra essencial, pois, além do empoderamento, os alunos terão orgulho de suas raízes culturais mesmo vivendo em um mundo multicultural em busca da interculturalidade (Cardozo; Guilherme, 2024, p. 32).

Por isso, é preciso que as professoras da educação popular estejam sempre em construção, nunca se considerem prontas e estejam disponíveis para se aperfeiçoar, aprimorar seus conhecimentos e a desobedecer ao sistema educacional hegemônico. Segundo hooks (2021, p. 25),

Nos últimos vinte anos, educadores que ousaram estudar e aprender novos jeitos de pensar e de ensinar, a fim de que nosso trabalho não reforce sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo, criaram uma pedagogia da esperança.

Tanto para hooks quanto para Freire, o ‘esperançar’ tem efeito coletivo, ou seja, é a possibilidade e a condição de se estabelecer uma comunidade que reaja à violência e à humilhação de um sistema opressor baseado nas demandas de um grupo que sempre foi favorecido pelo colonialismo e pelo escravismo. Mas, diante do esperançar, do engajamento por uma educação libertadora capaz de transformar pessoas que, conseqüentemente, mudam a sociedade, é de se pensar que a transgressão está atrelada à desobediência das normas impostas pela supremacia branca.

Então trago aqui Foucault, que foi um grande pesquisador da (des)obediência, desde seus primeiros livros. O autor lidou com as ideias de poder, autoridade, obediência, punição e modos de controlar os corpos individuais. Ao descrever o *modus operandi* das prisões, Foucault (1999) também explica a sociedade disciplinar, responsável pela instituição de mecanismos de poder, analisando a sociedade moderna ao lado do desenvolvimento do capitalismo. Em sua pesquisa, ele dividiu os trabalhadores obedientes em lugares, espaços e blocos para que não pudessem formar grupos e se comunicar. A ideia de isolar as pessoas, criando distâncias entre elas, pode ser traçada desde o lugar ocupado em que cada indivíduo tem, isto é, um lugar certo para estar dependendo do papel desempenhado, versus uma posição na hierarquia, como estamos falando aqui de educação, então esses lugares seriam de: secretários, gestores, coordenadores e, por último, professores.

Podemos dizer que pensar sobre (des)obediência na sociedade de hoje é tratar de uma problemática da atualidade, é re-inscrever novas formas de resistência ao controle dos corpos e das subjetividades dos indivíduos. Thiffany Odara, uma mulher negra transsexual, adotou o conceito de Pedagogia da (Des)Obediência em seu livro, como produto da sua pesquisa de Especialização e de Mestrado em Educação. A Pedagogia da Desobediência, segundo a autora, “[...] nasceu pelas entranhas do movimento das travestis, como uma perspectiva de

educação cuja intenção é confrontar toda marginalização de corpos dissidentes que são violados nos espaços educacionais” (Odara, 2020, p. 94). E não podemos deixar de falar que esses corpos dissidentes considerados “minorias” sexuais estão muito mais vistos e, por isso, mais evidentes na luta entre eles e os grupos conservadores.

Não muito longe desse pensamento, Eva Spínola realizou uma pesquisa de Mestrado<sup>5</sup> cujo foco foi investigar a maneira como a sexualidade das mulheres-professoras era vista pelos/as alunos e pais dos/as alunos/as. Durante a convivência com as professoras pesquisadas, a autora percebeu que “[...] transgredir é desobedecer e ultrapassar as normas construídas para a sexualidade de mulher-professora” (Spínola; Souza; Pacheco; 2022, p. 224). Da mesma forma que Eva procura investigar como as alunas/os e pais das/os alunas/os enxergam a sexualidade das professoras, volto meu estudo para a forma como as professoras enxergam e lidam com a sexualidade das/os alunas/os e provoco: como agir desobedientemente para aceitar e acolher alunas/os que estão à margem e precisam se sentir inseridos no ambiente escolar, e não são, pois vão de encontro à heteronormatividade? Como é possível nos transformar por meio de uma performance inclusiva viva, transformando nossas práticas pedagógicas por meios que transcendam os escritos tradicionais?

Pensar a educação, o gênero e as relações étnico-raciais na educação contemporânea implica interligar estas categorias e correlacioná-las a partir das experiências e da promoção de construção da própria voz das protagonistas desta pesquisa, contribuindo para um posicionamento docente diante de questões vivenciadas na escola, além de aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Podemos chamar essas ações de engajamento, comprometimento e esperança(crença) de mudança. Para Candau (2002, p. 147),

Desenvolver um sentimento, uma atitude e um relacionamento positivo com outros grupos raciais e étnicos não é uma realidade dada. Ela deve ser construída, estimulada. Para uma educação multicultural, os educandos/as devem ser estimulados nesta direção.

Diminuir o preconceito é outra dimensão que caracteriza uma educação multicultural, o que significa ter como um princípio básico o desenvolvimento nos educandos/as de uma postura racial e étnica.

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao

---

<sup>5</sup> “Isso não é coisa de professora”: Intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC).

invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva progressivamente a feição de uma política cultural (Hall, 1997, p. 97).

Nesta questão, a escola desempenha um papel fundamental na educação intercultural, pois é responsável por reconhecer e incluir a diversidade cultural, étnica e religiosa da sociedade. A educação intercultural objetiva a promoção de práticas entre os alunos e os professores, visando a ruptura de processos de negação do outro e também de uma busca por direitos humanos igualitários para todos os grupos sociais e culturais, mas uma igualdade que não implique seu anulamento e hierarquização. Fleuri afirma que:

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador (Fleuri, 2017 p. 177).

A educação intercultural aparece como uma forma de combate à exclusão escolar, social e de outras formas de preconceito, promovendo, desse modo um multiculturalismo, ao mesmo tempo em que está marcada por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos para de fato cumprir seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Sendo assim, Candau (2018, p. 230) afirma que:

Ter presente a diversidade cultural nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula.

Na escola, onde essa diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade escolar, essa presença tem sido ignorada, silenciada. É fato que a escola se encontra marcada por práticas culturais historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes.

Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Vol. 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que:

Algumas doutrinas pedagógicas concorrem para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, traduzidas pela explicação do fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos (Brasil, 1997. p. 32).

A desatenção à questão da diferença cultural tem sido instrumento que reforça e mantém a desigualdade social, levando a escola a atuar, frequentemente, como mera

transmissora de ideologias. Nessa perspectiva, Candau chama de daltonismo a desatenção acerca da diferença cultural:

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade, religiosas, de diversas origens regionais e comunitárias ou não as colocar em evidência na sala de aula por diferentes razões como a dificuldade e falta de preparação para lidar com estas questões (Candau, 2018, p. 230).

Fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia.

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível (Brasil, 1997, p. 53).

Conforme Santos:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 53).

Compreende-se então que o direito de ser diferente e o princípio da igualdade são processos que se complementam, visto que o primeiro diz respeito à aceitação da diversidade humana, enquanto o segundo trata da igualdade de todos perante a lei, ou seja, esses processos devem fortalecer as características, a diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores. A autora bell hooks nos chama atenção para esse fortalecimento cultural através do ato de amar e da transgressão como transformação dos espaços escolares, do mundo e de si mesmo.

Acredito que precisamos mesmo é sermos desobedientes, ir de encontro ao que está nos matando, matando nossa história, nossos corpos, nossas mentes. É como Odara fala: “É preciso ‘deseducar’ a educação [...]. A Pedagogia da Desobediência é elaborada dentro de uma insubmissão transgressora, reinvenção de diversas políticas cisgenerificadas, que excluem e marginalizam corpos transgressores” (Odara, 2020, p. 107). Para tanto, a diversidade cultural nos ajuda a reconhecer e a respeitar as diferentes manifestações que moldam a identidade do indivíduo e esse respeito precisa ser ensinado por quem educa (pais, responsáveis, tutores, professores). Nossas culturas, nossas tradições e costumes são os

elementos que moldam a nossa identidade e que promovem a diversidade cultural de um povo, de uma sociedade, por conta disso necessita ser preservados.

O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e outros auxiliares do trabalho escolar terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes” (Brasil, 1997, p. 53).

Estamos o tempo todo nos refazendo, nos descobrindo, construindo saberes, da mesma forma acontece no âmbito escolar, estamos falando de uma instituição em movimento; tal movimento passa pela composição curricular, um currículo que deveria partir das vivências e necessidade dos alunos(as). Para Junqueira (2015, p. 102), “o cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo formal e o currículo oculto”.

A educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc. –, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a autoestima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis. (Candau, 2008, p. 59).

É essa roda dialética de construção e realimentação de conhecimentos diversos que faz com que essa educação equitativa ocupe também um espaço de reafirmar identidade(s) a partir de uma visão positiva das diferenças. Segundo Sousa, Júnior e Farias (2022, p. 33), “[...] o currículo escolar numa visão intercultural, por sua vez, deve ser colocado em prática, tendo em vista que o mesmo deve ocupar um espaço de conhecimento. O currículo é, pois, também uma questão de identidade social”, ou seja, o currículo não é algo sem movimento.

“Toda seleção curricular é marcada por determinantes e fatores culturais, sociais e políticos, que podem ser analisados de forma isolada, para efeito de estudo, mas que se encontram amalgamados no social” (Brasil, 1997, p. 41). Sousa, Júnior e Farias (2022, p. 32) acreditam que “[...] a ideia que almejamos construir em torno do currículo intercultural surge da necessidade e percepção em que o currículo tradicional que é ensinado em nossas escolas precisa ser reinventado”. Um currículo intercultural valoriza os saberes de diferentes culturas, respeita as singularidades e busca desconstruir a ideia de homogeneidade. Ele deve ser um instrumento de política cultural, com um papel emancipador. Tais autores afirmam, uma vez mais, que:

Sendo o currículo considerado uma construção social, intencional e de lutas de poder, faz sentido cada vez mais pensar o currículo escolar intercultural como um território fecundo de diálogo entre os diferentes saberes, de articulação por assim compreender que as diferenças precisam ter lugares de falas (Sousa, Júnior, Farias, 2022, p. 33-34).

Por isso, cabe à escola buscar construir relações de confiança para que a criança possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilha com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, em vez de ser impeditiva do desenvolvimento de suas potencialidades pessoais.

Os fatores culturais e sociais são intrínsecos à Interculturalidade? Mas o que falar da Interculturalidade? Márquez (2014) afirma que: “[...] para chegar ao êxito da proposta intercultural no seio da sociedade neoliberal, é preciso partir de uma educação cidadã que reclame por direitos públicos em um sistema de aprendizagem no qual o diálogo com o outro é a regra de ouro”. Adentrando na composição do PCN quando discorre sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vemos que:

Pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta que falasse do Brasil como um todo, em sua complexidade cultural, das relações que se estabelecem entre diferentes culturas que convivem neste território, concorrendo todas para a constituição e permanente reelaboração da identidade nacional (Brasil, 1997, p. 27).

A interculturalidade aborda a convivência entre diferentes culturas. Cardozo e Guilherme (2024, p. 34) entendem que “[...] a interculturalidade surge como um questionamento às desigualdades, isto porque, algumas culturas não são vistas em pé de igualdade, ainda que existam grupos culturais tratados de forma desigual e preconceituosa”. No Brasil, a Interculturalidade é comumente associada à educação escolar indígena, que tem como parâmetro um ensino bilíngue, diferenciado e intercultural, atribuído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes Nacional Básica – LDB 9.394/96. Então, com a aprovação da Constituição Federal e da LDB em 1996, “docentes das escolas indígenas passam a ter autonomia para adotar processos próprios de aprendizagem, desenvolver um ensino intercultural e bilíngue” (Cardozo; Guilherme, 2024, p. 34). Esses mesmos autores garantem que “[...] para construirmos um pensamento intercultural, devemos inicialmente ter clareza e compreensão de alguns termos, sendo eles: Intraculturalidade, Multiculturalidade, Transculturalidade e Sobreculturalidade” (Cardozo; Guilherme, 2024, p. 34).

Nesse sentido, Martins (2015, p. 181) disserta que:

A Intraculturalidade parte de uma visão “interna de si mesmo [...]. A autoaceitação e o autorreconhecimento figuram como os princípios básicos da Intraculturalidade, de onde parte do interior se reflete no exterior”, a aplicabilidade do termo leva ao reconhecimento da própria cultura.

No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existindo homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou. A diversidade marca a vida social brasileira, nela encontram-se diferentes características regionais, diferentes manifestações de cosmologias que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo. Candau (2002, p. 126) afirma que:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes.

Em qualquer situação, Martins, Couto e Sánchez (2018, p. 59) “[...] entendem que a multiculturalidade, representa a presença de culturas heterogêneas em espaços comuns de coexistência”. Para Candau (2002, p. 149):

A introdução da perspectiva multicultural no dia-a-dia das escolas e da sala de aula, provoca muitas questões pedagógicas relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor/a - aluno/a e aluno/a - aluno/a, o sistema de avaliação, o papel do/a professor/a, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola/comunidade, entre outras.

Na visão de Banks (1999, p. 2), a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional.

A principal finalidade da educação multicultural favorece que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes os da sua origem.

Endossando o pensamento de Banks, Cardozo e Guilherme (2024, p. 35) definem que: “a transculturalidade propicia a identificação de aspectos que são convergentes e divergentes entre as culturas. Não visa mudar ou transformar as culturas em contato”. Nesse sentido, a junção dos conceitos de Interculturalidade, Multiculturalidade, Intraculturalidade e Transculturalidade tem o intuito de agrupá-los e, ao mesmo tempo, desenvolver um outro, gerando a Sobreculturalidade. Mas o que vem a ser Sobreculturalidade? Segundo Cardozo e Guilherme (2024, p. 31),

A Sobreculturalidade não é um termo que se limita ao sentido próprio do seu nome, é um processo que engloba e se materializa através da superação da intraculturalidade, da multiculturalidade, da interculturalidade e da transculturalidade.

Entende-se então que a Sobreculturalidade é a adição de todos esses processos que, interseccionados, levam à sobrevivência cultural, ou seja, ela não busca a valorização de uma cultura em detrimento da outra, mas, sim, em manter vivas e em movimento as culturas em contato, por isso se atribui a todas as culturas a mesma importância, garantindo que não caiam no esquecimento. Assim, cada cultura tem sua história, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento da outra.

Não tem como continuar este estudo sem nos perguntar: como é compreendido e executado o currículo escolar intercultural? Ele garante efetivamente a interculturalidade? As práticas pedagógicas abordam uma reflexão sobre os conflitos existentes na sociedade sobre os preconceitos? O currículo vigente emancipa os alunos? Questionamentos como esses permeiam o campo educacional. Sabemos que não é fácil colocar em prática um currículo que respeite, que dialogue e valorize a diversidade cultural existente no meio social. Desde a hora que analisamos o currículo sobre uma perspectiva crítica, o ambiente escolar terá uma nova “cara”, pelo fato de vermos o potencial de desenvolvimento de impactos significativos. Consta no Documento Curricular Referencial de Ipiaú (DCRI):

Refletir sobre o currículo perpassa questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivo referente à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira. E, lamentavelmente, esta construção deixou durante muito tempo a cultura afro-brasileira e indígena no esquecimento (DCRI, 2020. P.109/110).

A instituição escolar é ainda dura quanto a essa organização, deixando o currículo engessado, seguindo unicamente o livro didático, não flexibilizando o conteúdo e não implementando o currículo necessário, isto é, conhecem a existência da Lei 10.639/03, porém a ignoram, pois não há uma valorização da parte diversificada do currículo. Na realidade, a escola deve trabalhar as questões interculturais não apenas em datas comemorativas, mas durante todo o ano letivo. Para Munanga (2012),

O trabalho sobre História da Cultura Afro e Afro-Brasileira na escola deve dialogar com conteúdos componentes do currículo escolar, porém, ainda se encontra nos ambientes, privilegiando as disciplinas de História, Literatura e Artes. Os educadores das áreas citadas por sua vez, encontram dificuldade em inserirem no planejamento de suas ações diárias os temas afros em consonância com os conteúdos.

Em continuação aos objetivos deste estudo, que, de forma geral, procura investigar como as docentes que atuam em sala de aula lidam, pensam e narram sobre suas vivências étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, e como estas influenciam em suas práticas pedagógicas. Dentro desses questionamentos, busco, de forma mais específica, analisar o impacto que as ações das professoras causam nos alunos que estão fora da norma social e verificar se o currículo da escola investigada tem se atualizado em relação às práticas pedagógicas que valorizam a diversidade sexual e cultural dos alunos. Para tanto, torna-se necessário traçarmos o delineamento metodológico desta pesquisa no intuito de alcançarmos os objetivos propostos, levando em consideração o contexto da pesquisa, o espaço, os participantes e os instrumentos para a coleta dos dados.

Almeja-se que os resultados desta investigação contribuam, de algum modo, para o combate ao racismo, ao sexismo e à LGBTTTQIAPN+fobia (Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-binário)<sup>6</sup>. Ademais, garantindo, principalmente às pessoas negras, o respeito e o direito de transitar no espaço escolar sendo valorizado pela sua cor, história, diversidade étnica e cultural e sua orientação sexual.

No primeiro capítulo, apresentamos a relevância da pesquisa, colocando-me também como sujeita, pois foi através das minhas práticas, observações e inquietações que esta pesquisa nasceu. Apresentamos as professoras-colaboradoras da pesquisa, a maneira como aconteceu a escolha delas e o perfil de cada uma. Além disso, falaremos sobre o ambiente onde aconteceu a pesquisa. Informamos e descrevemos a técnica que utilizamos para coletar as narrativas das professoras-colaboradoras na instituição escolar escolhida como *locus* de investigação, a partir do “Conversatório”. Inspiramo-nos no “Conversatório de Experiências Pedagógicas de Professores/as da Educação Básica”, adotada pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade - DIVERSO (Rios, 2022, p. 25). Por fim, mostramos o motivo pelo qual utilizamos a abordagem da escrevivência inspirada na escritora Conceição Evaristo, intercalada com a análise das narrativas das professoras-colaboradoras e da minha escrita, na primeira pessoa, para escrever sobre minha vivência enquanto docente do Ensino Fundamental I, que atuei na Escola Municipal do município de Ipiaú, na Bahia, por mais de 29 anos.

---

<sup>6</sup> Todas essas expressões das fobias serão tratadas por mim nesse estudo como LGBTfobia.

## 1 CAMINHOS PERCORRIDOS

### 1.1 ERGUER A VOZ - QUEM SÃO ELAS?

Pensando na pesquisa e na paixão que me motivou pesquisar um assunto tão relevante para a sociedade, que é investigar como as professoras lidam e narram suas vivências com as questões de gênero, etnia/raça, religião e sexualidade no âmbito escolar, busquei interagir com as professoras-mulheres que estão em contato direto com crianças. Visto que o meu foco é nas mulheres, tanto como sujeitas da pesquisa, quanto como referências teóricas, na sua maioria, escritoras pretas. Isso não quer dizer que não utilizei conhecimentos vindos de homens, mas me vali de potências femininas.

Está na hora de fazer ouvir a voz calada das professoras, mas é preciso dar vez e espaço a elas. Em *Ensinando a Transgredir*, bell hooks mostra que precisamos estar com os nossos, formar grupos negros e nos apoiar mutuamente. “Como muitos intelectuais negros insurgentes, cujo trabalho intelectual e cujo ensino se dão num contexto predominantemente branco, gosto muito de me engajar com um grupo coletivo de gente negra” (hooks, 2017, p. 92). Nós precisamos enriquecer nossa cultura valorizando as produções da nossa gente, divulgando e compartilhando obras, escritos, espalhar aos quatro cantos o que as mulheres, principalmente negras, tem a dizer.

Pensando justamente em colocar em evidência vozes e escritas femininas, decidi investigar professoras mulheres, mas não poderia escolher aleatoriamente, precisava ir até o lugar onde estas atuavam, por isso, a escolha das participantes se deu no dia oito de maio de 2024, quando eu fui a campo na Escola Municipal Edvaldo Santiago, no município de Ipiaú, com a finalidade de conhecer as possíveis participantes da pesquisa. Caminhei em direção à escola com expectativa, todavia sem saber o que encontraria, como seria a receptividade, o engajamento das profissionais. Esperava encontrar treze docentes, porém, apenas sete compareceram; das seis que faltaram, duas por motivo de doença e quatro por motivos pessoais. Contudo, a ausência destas não prejudicou meu planejamento. No total foram oito participantes, pois a coordenadora pedagógica estava presente.

O encontro ocorreu no início das Atividades Complementares (AC) que acontecem quinzenalmente. Na oportunidade, projetei minha apresentação, falei um pouco a respeito da pesquisa, logo após desenvolvi uma dinâmica para conhecer melhor as professoras, sendo que já conhecia algumas. A dinâmica transcorreu da seguinte maneira: organizei poemas de Eva Potiguara, Conceição Evaristo, Márcia Wayna Kambebe, Carolina Maria de Jesus e Beatriz

do Nascimento no chão. As professoras pegaram os poemas aleatoriamente, procuraram entre si quem tinha o mesmo, formaram duplas, leram e depois compartilharam o sentimento poético. No decorrer da apresentação, pedi que cada uma falasse seu nome, a idade, a formação acadêmica e o tempo de docência.

Durante a conversa, surgiram relatos pessoais de professoras autodeclaradas brancas, as quais falaram de experiências fora da escola: uma se sentia mal por ser julgada racista; e outra por ser confundida com turista em cidades baianas quando está acompanhada do marido que é negro. Além desses relatos, surgiram outros, dessa vez de situações de racismo e LGBTfobia sofridas por crianças negras na sala de aula, inclusive de racismo de criança negra com outra criança negra. Nesse momento, tive a certeza de que estava trilhando o caminho certo na minha pesquisa, vi que realmente é necessário aprofundar estudos e investigações acerca da raça/etnia, gênero, religião, sexualidade, formação de profissionais da educação, não apenas para o professor, mas também para direção, coordenação, enfim, toda comunidade escolar, para daí tocar nas crianças.

Concluindo essa etapa da dinâmica, questionei quem conhecia as autoras dos poemas lidos, e nenhuma as conheciam. Então percebi que é de fundamental relevância inserir as teorias das escritoras negras e o estudo do feminismo negro nos cursos de graduação, nas formações continuadas e no próprio lazer pessoal. Em seguida, apresentei a imagem e a biografia das escritoras indígenas e negras; bem como conversamos sobre o poder da fala escrita dessas mulheres e a da nossa. A todo instante, ressaltava a intelectualidade feminina.

Finalizei o encontro entregando duas provocações: o que estou saturada de ouvir na Educação e por quê? E qual temática na Educação gostaria de conhecer mais profundamente e por quê? Estipulei um prazo de até dia treze de maio de 2024 para responderem e eu recolher.

A escolha das participantes seguiu os seguintes critérios: que todas fossem mulheres, pedagogas e atuantes em sala de aula. Selecionei quatro professoras, para quem enviei um questionário (que está em anexo) elaborado no Google Formulários, procurando saber estado civil, religião, formação acadêmica, participação em formações pedagógicas e vivências de sala de aula. Tracei o perfil das professoras participantes a partir das respostas do questionário. As idades variam entre 45 a 55 anos; quanto ao tempo de docência, uma professora tem cinco anos atuando em sala de aula; outras, mais de 20 anos. Três se autodeclararam pretas e uma se autodeclarou branca. Todas afirmaram ser heterossexuais. Três praticam o catolicismo, apenas uma não segue nenhuma religião ou denominação. O questionário foi respondido prontamente por todas as participantes. Vale ressaltar que todas

concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme resolução do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual da Bahia (UESB), número CAAE: 76278123.6.0000.0055 (em anexo).

Com a finalidade de preservar a identidade das participantes, os nomes abaixo apresentados são pseudônimos escolhidos pelas participantes da pesquisa. Cada uma escolheu de acordo seus sentimentos e pensamentos. Por exemplo, M.D.S escolheu Aysha, pois tinha o sonho de ter uma filha mulher e colocar esse nome, que significa “cheia de vida”, beleza e sabedoria; L.L.S.M optou por Agni, que é uma divindade Hindu que quer dizer fogo, e o seu signo é de fogo, então ela acredita que é um elemento que a representa bem; E.N.M decidiu por Princesa, pois, desde da época de namoro, o marido sempre escrevia: “Te amo Princesa” nos cartões e mensagem; e M.S.A preferiu usar Mariana porque esse seria seu nome. Abaixo traço o perfil das participantes.

**Aysha** tem 55 anos de idade, identifica-se como mulher cisgênero, hétero. Não é casada, mas convive com um parceiro com o qual tem um filho e pratica a religião Católica. Reside no município de Ipiaú, Ba. Se autodeclara preta e afirma que nunca sofreu racismo na infância ou adolescência. Formou-se no Magistério em 1991, é Pedagoga, fez especialização em Gestão, é professora concursada do município, exerce a profissão há mais de 20 anos – dentro desse período, esteve como diretora escolar de uma creche por quatro anos. Durante a docência, recebeu alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sendo leiga no assunto, buscou atividades para atender as necessidades deles e solicitou a presença de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nunca recebeu formação a respeito de Inclusão, transtornos ou deficiências, como também não se recorda de ter participado de curso sobre sexualidade. Quanto à Lei 10.639/03, participou de uma palestra há muito tempo que nem lembra o ano. Na escola, Aysha presencia situações de preconceito em relação à orientação sexual e racismo entre os próprios alunos, e não entre professores e alunos. Ela acredita ser de suma importância trabalhar a história da África e dos povos indígenas na sala de aula, inclusive, realiza atividades pedagógicas com vídeos, músicas e encenações sobre os temas. Apesar de nunca ter participado de estudos sobre sexualidade e gênero, ela compreende que é necessário abordar tal assunto, refletindo com os alunos o que é sexualidade e sobre as formas de respeitar as diversidades, buscando modos de conviver melhor com os outros. Sobre situações de bullying e racismo entre os alunos na sala de aula, diz ser necessário que os alunos vitimizados sintam-se ouvidos e acolhidos, e os agressores saibam que aquela atitude é inaceitável. Aysha costuma planejar suas aulas sozinha, para se

atualizar nas questões de etnia/raça e sexualidade em sala, ela pesquisa vídeos, textos e atividades diversas.

**Agni** mora no município de Ipiaú, se autodeclara preta/parda, tem 44 anos de idade, casada, duas filhas e não professa nenhuma religião, identifica-se como mulher cisgênero, hétero; é graduada em Pedagogia, especializou-se em: Docência no Ensino Superior, Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Trabalha no município por meio de contrato e exerce a docência há cinco anos. Durante seu período de docência, vivenciou algumas situações com alunos com NEE, e diz presenciar cenas de racismo, LGBTQIA+fobia, bullying entre os alunos. Para os alunos com NEE, ela lança mão de atividades adaptadas e respeita o tempo de cada um; aos que sofrem bullying e racismo, ela conversa e, quando necessário, aciona a direção. Mesmo não tendo participado de nenhuma formação com a temática de gênero, sexualidade, etnia/raça ou estudo sobre a Lei 10.639/03, Agni procura trabalhar a história da África e dos povos indígenas trazendo sempre a importância do negro para a construção do Brasil, falando da vida dessas pessoas antes de serem escravizadas, lembrando que a escravidão foi uma imposição e que seu processo retirou a identidade do povo negro. Conforme argumentou, sempre que surge a necessidade, ela aborda questões relacionadas à sexualidade e gênero por meio de conversas. Agni planeja suas aulas sozinha, procurando se atualizar fazendo leituras. Já sofreu racismo na infância e adolescência por conta do cabelo crespo.

**Princesa** tem 48 anos, autodeclara-se branca, se identifica como mulher cisgênero, hétero, é casada, tem um filho. Mora em Ipiaú, é praticante da religião Católica, formou-se em Magistério no ano de 1992, exerce a docência há 29 anos como efetiva no município. É graduada em Pedagogia, tem Especialização em: Educação Especial e Inclusiva e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Além de se especializar em Educação Especial e Inclusiva, ela já participou de seminários e oficinas a respeito de Inclusão, Deficiências e Transtornos; e sempre que recebe algum aluno com Necessidades Educacionais Especiais, procura orientá-lo de acordo à sua necessidade. Em contrapartida, nunca recebeu formação sobre a Lei 10.639/03, muito menos sobre Sexualidade e Gênero. Então, para trabalhar a história da África e dos povos indígenas, utiliza textos informativos da Internet. Quanto aos temas relacionados à Gênero e Sexualidade, ela aborda nas aulas referentes ao Sistema Reprodutor e nos momentos de dúvidas dos alunos. Princesa presencia a todo instante alunos sendo racistas, homofóbicos com outros colegas e até pais com atitudes preconceituosas. Em

situações onde ocorre bullying, ela procura orientar o aluno a respeitar o próximo. Ela prefere fazer seus planos diários sozinha e procura levar temas atuais pesquisados na Internet.

**Mariana** mora em Ipiaú, Ba, se autodeclara preta, tem 51 anos, identifica-se como mulher cisgênero, hétero, convive com um companheiro com quem tem uma filha e pratica o Catolicismo. É formada em Magistério desde 1992, cursou Pedagogia e especializou-se em Psicopedagogia. Atua como professora há mais de 21 anos, é efetiva no município, mas também exerce a função de vice-diretora. No decorrer dos anos, já participou de estudos sobre Inclusão, Transtornos e Deficiências, curso relacionado à Lei 10.639/03 e palestra sobre Sexualidade e Gênero. As situações de discriminação sexual e racismo as quais presenciou e ainda presencia é entre os próprios alunos. A partir daí, ela procura trabalhar a história da África e dos povos indígenas através de projetos; sobre as questões de gênero e sexualidade, trabalha identidades e tipos de família, e esclarece o que é bullying e as consequências dele. Mariana, além de atuar em sala de aula 20 horas, exerce a função de vice-diretora no turno oposto. Tem o hábito de planejar suas aulas com a Coordenadora Pedagógica e se mantém atualizada nas questões de Etnia/raça, Gênero e Sexualidade, pesquisando. Por fim, afirma que nunca sofreu racismo.

Tendo sido apresentadas as professoras-participantes, é oportuno descrever o espaço de atuação das mesmas.

## 1.2 CAMPO DA PESQUISA

A princípio, é crucial conhecer o campo, o espaço onde a pesquisa é consolidada. Em 21 de fevereiro de 1995, foi inaugurada, na gestão do então prefeito Ubirajara Costa, a Escola Municipal Edvaldo Santiago, localizada na Rua João Pereira Santos, nº 362, no Conjunto Habitacional Antônio Carlos Magalhães, no município de Ipiaú, na Bahia. Vale lembrar que Conjunto Habitacional é um tipo de moradia destinado à população de baixa renda. Então, devido à grande quantidade de casas e, conseqüentemente, de famílias com crianças em idade escolar, foi construída uma escola, a qual recebeu o nome de um ilustre professor, Edvaldo Santiago, conhecido também por “Professor Tatai”, cidadão ipiauíense que muito fez por Ipiaú.

A escola atualmente recebe, em regime de Tempo Integral, 121 crianças do Ensino Fundamental I. A esse quantitativo, somam-se mais 12, que apresentam laudo comprovando que necessitam de cuidados educacionais especiais; e mais 14 alunos que cursam à noite a Educação de Jovens e Adultos (EJAI) – 1ª Etapa Profissionalizante. Assim, totalizando 135

estudantes. A escola agrega alunos de bairros vizinhos como: Avenida São Salvador, Bairro César Borges, Vila Esperança e Benedito Lessa. Por ser uma instituição de Educação Integral, devemos reconhecer a presença da escola dentro de uma comunidade, com contextos específicos em sua constituição.

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas (Moll, 2009, p. 32-33).

Compreende-se, dessa forma, que a Educação Integral deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Então, não há como falar de Educação Integral sem considerar os aspectos culturais relacionados à formação dos educandos, e por essa razão, entendo que educar integralmente também pressupõe valorar as diferentes culturas existentes nos territórios entorno das escolas.

Não há como falar sobre a Educação Integral enquanto concepção de educação para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, social, física, afetiva, ética e lúdica do ser humano (GUARÁ, 2006; MOLL, 2009) sem perpassar pelo respeito e valorização dos diversos grupos, sujeitos e etnias com suas respectivas linguagens e significados, os quais frequentam os espaços escolares e não-escolares (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 206).

Dessa forma, observa-se que, na Educação Integral, os conteúdos acadêmicos se articulam aos saberes dos alunos e das comunidades, dialogando por meio de diferentes linguagens e compondo experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções e das relações. Além disso, são elementos curriculares as formas de gestão e organização da escola, sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação. Nesse caso:

Currículo precisa ser (re) significado e expressar não apenas os interesses do corpo técnico dos órgãos fiscalizadores, normatizadores ou gestores dos sistemas e unidades de ensino, mas também da comunidade, a qual anseia por uma sociedade mais justa, igualitária e com equidade presente nos diferentes espaços de convivência (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 208).

No tocante à escola, o currículo da Educação Integral evidencia o acesso das/os alunas/os a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, abolindo a fragmentação das disciplinas e dando sentido aos conteúdos a partir das questões, trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Essa integração já

ocorre quando educandos e educadores, abrangendo aqui os profissionais da educação e os membros da comunidade, se encontram, dialogam, interagem, trocam experiências e constituem seus saberes.

A participação da comunidade é essencial para construir uma educação de qualidade e com equidade. A relação entre a escola, a família e a comunidade é um fator importante para o sucesso do ensino e do desenvolvimento infantil. A parceria entre essas instituições é fundamental para que a educação seja um processo coletivo, no qual todos trabalhem em conjunto e se apoiem mutuamente.

Na escola usada como espaço de pesquisa, o quadro de funcionários é composto por: uma Diretora, uma Vice-diretora, uma Coordenadora Pedagógica, 12 professoras mulheres, um professor homem, quatro serventes e um porteiro. Não possui: secretária escolar, operador de computador e nem merendeira; quem faz o serviço de secretaria e configuração de atividades pedagógicas são: a diretora, a coordenadora e a vice-diretora; e a merenda escolar é feita por uma das serventes.

Partimos, nesse momento, para os instrumentos e técnicas que utilizamos para colher informações e dados.

### 1.3 CONVERSATÓRIO

Como instrumentos para reunir as informações e dados necessários ao desenvolvimento do estudo, analisamos a grade curricular da instituição escolar, o Documento Curricular Referencial de Ipiaú (DCRI), o qual endossa o hibridismo preconizado no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) quando este aborda como elementos identitários a cultura, a história, a política, a dimensão territorial, o sentimento de pertencimento, de poder, o sujeito como ser político e histórico, a dinâmica social, a autonomia para tomar as decisões que definem os rumos a serem tomados, dentre outros. No que diz respeito aos dados empíricos, as informações foram coletadas por meio de cartas. Considerando o que acentua Rios (2016, p. 27), “a narrativa é considerada como um dispositivo de investigação-formação, utilizando-se da experiência como produtora de sentidos e estéticas sobre formação”.

Ao escrever cartas direcionadas a mim como pesquisadora, as professoras participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de narrar suas vivências como mulher-educadora. Nesse sentido, oportunizou-se que narrassem também os desafios enfrentados, os superados ou não, o uso do seu lugar de fala para transgredir (transformar) ou desobedecer o

espaço escolar que ocupa, já que é imprescindível ter o protagonismo para narrar e ouvir as histórias que não são contadas, dando a visibilidade historicamente negada às mulheres negras. Para Nuñez e Rios (2023, p. 13-14),

A docência, aliada ao ativismo nos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos religiosos de Matriz Africana, potencializa estratégias de conhecimento coletivo e formação baseadas em outros modos de se posicionar a partir da decolonialidade e do feminismo negro.

O mote da minha pesquisa é investigar como as docentes que atuam em sala de aula lidam com questões de gênero, etnicidade/raça e sexualidade; se fazem de acordo com as suas vivências pessoais ou pautadas pelas formações? Contudo, ao debruçar em narrativas de professores que fazem parte desse contexto, surgiram outros questionamentos, tais como: as professoras têm autonomia para conduzir discussões na sala de aula referentes à sexualidade, raça/etnia, religião e gênero dos alunos? Ou são engessadas aos interesses de alguns setores que dirigem a escola? Dentro desses questionamentos está o meu intuito de analisar o impacto que as ações das professoras causam nos alunos que estão fora da norma social e verificar se o currículo da escola investigada tem se atualizado em relação às práticas pedagógicas que valorizam a diversidade sexual e cultural dos alunos.

Os encontros para a investigação aconteceram de forma on-line e presencial, os quais intitulei “Conversatório”, inspirando-me no “Conversatório de Experiências Pedagógicas de Professores/as da Educação Básica”, sendo ele a culminância da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP). Conversatório foi o nome dado ao ato final da apresentação da documentação narrativa para publicizar para o público de participantes e convidadas as experiências pedagógicas reunidas durante a Formação Docente e Diversidade: Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, apresentada à coordenação do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade - DIVERSO (Rios, 2022, p. 25). Segundo as autoras Santos e Silva, idealizadoras do Conversatório,

A riqueza da formação de professores, promovida pela DNEP, construída coletivamente nos giros, tessituras e no *Conversatório*, além das mais variadas formas de interação virtual necessárias durante todo o período do distanciamento social no qual a formação transcorreu, foi como disseram os narradores: “um divisor de águas” sobre outros modos de escrever e formar-se ao longo da trajetória profissional (2022, p. 91).

A diferença é que utilizei o Conversatório como encontros periódicos, para dialogar com professoras, fazer leituras de textos, escrita e leituras de cartas. Mesmo sabendo que a documentação narrativa é o relato do fazer pedagógico a partir da reflexão pedagógica, foquei no registro da

identidade profissional das professoras, por isso o objetivo do Conservatório foi promover a participação ativa, o diálogo aberto e a troca de ideias entre elas. No contexto do Conservatório, o diálogo foi um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante foram construídas a partir da interação com o outro. Como visto, o Conservatório também acabou sendo importante por contribuir para estimular habilidades de escuta ativa, fala e cooperação, além de promover uma compreensão dos diferentes pontos de vista.

Escolhi a autonarração como forma de externalizar os pensamentos e incertezas na busca pelo conhecimento e transformação; isto é, erguer a voz através da própria experiência. Essa metodologia permitiu um resgate do meu passado, das minhas lembranças e memórias, possibilitando construir meu presente.

A narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência(...) estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência de modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

O que vem a seguir discorre a respeito de fatos vivenciados por mim como mulher, mãe, professora, pedagoga e educadora preta, no qual descrevo experiências sobre minha vida profissional e acadêmica. Tais discussões aparecem interligadas com as narrativas das professoras-colaboradoras da referida pesquisa.

#### 1.4 QUANDO EU SOLTAR A MINHA VOZ.... SANGRANDO

*Quando eu soltar a minha voz por favor entenda  
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando  
Coração na boca, peito aberto, vou sangrando  
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando  
Quando eu abrir minha garganta essa força tanta  
Tudo que você ouvir, esteja certa que estarei vivendo  
Veja o brilho nos meus olhos e o tremor nas minhas mãos  
E o meu corpo tão suado, transbordando toda raça e emoção  
E se eu chorar e o sol molhar o meu sorriso  
Não se espante, cante  
Que o teu canto é minha força pra cantar  
Quando eu soltar a minha voz por favor entenda  
É apenas o meu jeito de viver  
O que é amar  
- “Gonzaguinha”.*

Mesmo minha pesquisa sendo alimentada por escritoras e teóricas mulheres na sua maioria negras, inicio este subcapítulo com uma canção de um homem. A composição de Gonzaguinha me toca desde que a escutei retratando um momento de entrega, desabafo e

explosão. Nas “lutas dessa nossa vida”, é a imagem das minhas vivências pessoais e dos desafios que enfrento diariamente que me fazem crescer. Cada vez que tenho a oportunidade de falar da minha trajetória como professora, as transformações as quais vivi - a minha descoberta como mulher negra e como isso impactou tanto na minha vida pessoal quanto na minha vida profissional - são expressadas no brilho dos meus olhos e num choro que algumas vezes não consigo conter. Não um choro de tristeza, e sim de emoção, de paixão, de entrega, afinal, quando a pessoa se entrega, é como se ela sangrasse. E pode ter certeza que tudo o que digo é o que realmente vivo, já vivi e experimentei.

No momento em que reflito “Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda, é apenas o meu jeito de viver, o que é amar”, recordo hooks (2019, p. 39) quando ela acentua que: “o ato de falar, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta”. Por isso que é tão importante mulheres negras na educação escreverem e falarem sobre suas experiências e estratégias de sobrevivência. Afinal, é por meio da construção de narrativas que as professoras reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação.

“Não se espante, cante, que o teu canto é minha força pra cantar”. Esse verso traduz o convite para outras mulheres soltarem também seus desejos, sonhos e anseios que estão presos na garganta, na mente, no coração e que esse ato de liberdade nos fortalece, nos empodera e faz ir além, continuar a luta; cada vez que uma mulher preta solta a voz, encoraja tantas outras a gritar também. hooks (2020) aponta que a proposta de uma pedagogia feminista tem sido a de encontrar a voz, ou seja, o de fazer a transição do silêncio para a fala como um gesto revolucionário. Ela enfatiza que esta ideia de encontrar a voz ou ter uma voz assume primazia na fala, nos discursos, na escrita e na ação. É uma metáfora de autotransformação, assim: “Falar é tornar tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitas é que nós podemos falar” (hooks, 2020, p. 45). Falar por meio das nossas vivências. Conceição Evaristo criou um jeito próprio de falar/escrever, denominado **ESCREVIVÊNCIAS**.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (Evaristo, 2020, p. 30).

Quando professoras narram histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento, alteram maneiras de pensar e de agir, sentem motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. É percebida uma grandeza nas profissionais que admitem suas limitações e buscam o conhecimento. Em uma das nossas conversas no Conversatório, Aysha<sup>7</sup> sinaliza seu despreparo em trabalhar sexualidade, mas é perceptível uma motivação para adentrar no campo do conhecimento: “Na verdade, eu não me vejo preparada para trabalhar ou abordar questões referente à sexualidade, ainda falta uma preparação nesse aspecto”, mas, logo em seguida, ela demonstra interesse em aprender para atuar de maneira digna.

Vejo que já não cabe mais hoje, um trabalho educacional voltado para técnicas antigas, retrógradas fechadas entre as quatro paredes de uma sala. É extremamente necessária a preparação e renovação da escola, do professor no tocante à evolução e utilização de instrumentos e prática que ultrapassa os muros da sala (Aysha, 2024).

Joana Maria Leôncio Nuñez, na sua Tese de Doutorado, busca compreender e conhecer como professoras negras de movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos educadores, entre outros, atravessadas por violências estruturais, criam formas de enfrentamentos políticos-pedagógicos no combate às desigualdades produzidas pelo racismo patriarcal, colonial e epistêmico que permeia a Educação por meio de narrativas. Ela mostra que:

As professoras autoras-colaboradoras trouxeram seus percursos de vida e profissão e realizaram um exercício prático de (re) construção de memórias em narrativas que resultaram em textos da escrita-viva, nos quais foram compartilhados saberes, memórias ancestrais, cultura, práticas pedagógicas, lembranças, sonhos e percepções, muitas das quais ignoradas, apagadas pela memória, não valorizadas e invisibilizadas por gestores, dirigentes e colegas (Nuñez, 2023, p. 66-67).

É preciso entender que a voz escrita irá necessariamente confrontar, incomodar e exigir que ouvintes até modifiquem as maneiras de ouvir e ser. Joana Maria Leôncio e Jane Adriana Vasconcelos organizaram uma obra com narrativas de professoras brasileiras, negras ativistas, mostrando o posicionamento das mesmas diante da realidade:

A inspiração para refletir, conhecer e divulgar pedagogias desenvolvidas por professoras negras ativistas resulta de nossa, minha crença de que estas docentes, intelectuais ativistas, potencializam a decolonização nos espaços escolares em seus modos de habitar a profissão, sobretudo, em seus repertórios políticos de pensar, ser,

---

<sup>7</sup> Aysha, pseudônimo utilizado por uma das participantes da pesquisa.

conhecer e atuar relacionados às representações vividas no ativismo que atravessa suas vidas (Nuñez; Rios, 2023, p. 14).

Usar a confissão e a memória como meio para nomear a realidade permite que mulheres conversem sobre experiências pessoais como parte de um processo de politização que posiciona tal conversa num contexto dialético. A minha consciência feminista estava o tempo todo em mim e eu não tinha consciência, ou seja, desde criança, tinha uma motivação em saber o porquê das coisas e procurava agir sempre ao contrário do que era imposto.

Nesse momento, trago você, leitora/or, à minha infância. Nasci e me criei em Ipiaú, interior da Bahia. Todos os anos, eu e meus irmãos passávamos as férias escolares em Salvador, na casa de Tia Déa - irmã de mainha -, era maravilhoso, íamos no início de janeiro e só retornávamos no início de março. É latente na minha memória o fato de em uma dessas férias ter sentido muita a ansiedade, aos nove anos de idade, para conhecer Almira, minha bisavó, que estava morando com minha tia, pois estava doente.

Para facilitar a compreensão da minha narrativa, é importante falar que minha mãe foi criada pela avó paterna e pelo pai Edésio, dos cinco aos quatorze anos, e depois foi morar com tia Déa. Enquanto estava na companhia da avó e do pai, recebeu uma educação rígida, pouca atenção do pai, mas com muito zelo e cuidado. A minha curiosidade em conhecer minha bisavó Almira era devido à história que mainha nos contava para justificar nossos traços faciais finos e delicados (nariz afilado, lábios pequenos e finos). Minha bisavó, garota branca, filha de um dono de engenho, se apaixonou por João, um homem negro, empregado de seu pai. Eles viveram um amor proibido, nisso ela engravidou, não contou nada pra ninguém, conseguiu esconder a gravidez fazendo uma “simpatia” - quebrou um pote de barro, enterrou o pedaço na beira do rio e depois chupava) -, de modo a perceberem a gravidez dela somente quando entrou em trabalho de parto. Seu pai, ao saber, ameaçou matar João e a prendeu num quarto por vários dias, até que, com a ajuda de sua mãe, conseguiu fugir. Tiveram um único filho (meu avô), o qual nasceu mulato de cabelo “bom”. Depois de um certo tempo, João a abandonou e ela passou a criar o filho sozinha. Até tentou um outro relacionamento, porém não deu certo.

Agora, voltando a mim, eu não conseguia imaginar minha bisa, não a conhecia nem por foto, só sabia que era branca. Quando cheguei na casa de Tia Déa e a vi, fiquei boquiaberta, ela estava sentada numa cadeira encostada na mesa. Sua pele era muito branca e fininha, seus olhos bem azuis, seus cabelos eram ralos, clarinhos (não brancos) e muito lisos, nem grampo segurava. Depois da surpresa, lembro de ir abraçá-la e pedir a benção que mainha tinha mandado. Recordo também que depois disso não houve muito contato físico, no

período que ficamos lá nas férias, só ouvíamos lamúrias e reclamações. Hoje vejo que era amargura que sentia pela vida vivida: o desencanto do primeiro amor, de ser abandonada por um homem negro depois de ter renunciado a “segurança” do lar de seus pais, criar um filho mestiço sozinha e a desilusão do segundo casamento. Pelos relatos das minhas primas que eram mais próximas, de vez em quando ela soltava umas gargalhadas gostosas.

Atualmente, entendo a educação que recebi de mainha. Mesmo sendo uma mulher negra, ela trazia na identidade o estereótipo branco, agora sei do alívio que ela sentia de nós (filhos) não termos nascidos com o nariz “que o boi pisou” e nem com “beijo grosso” e a insistência em alisar meus cabelos desde os cinco anos. Ao ouvir os relatos de minha mãe sobre sua criação, rotina, costumes e valores, enxergo uma educação colonial, patriarcal e supremacista, tanto da parte de sua avó branca, quanto do seu pai mulato. Obviamente, sua criação influenciou na maneira como nos educou. Não tive uma educação que valorizasse meu cabelo crespo e minha cor, contudo, mainha me criou para ter uma profissão, ser independente e conquistar meu espaço como mulher. Tenho minha mãe como modelo de mulher determinada, que ficou viúva aos cinquenta e poucos anos com filhos adolescentes, tendo que trabalhar 60 horas, mas não a tenho como inspiração de mulher preta. E isso nos diferencia na criação dos filhos, pois procuro ser para Dandara e Taysson (meus filhos) referência de mulher preta que carrega no seu sangue a ancestralidade de reis, rainhas e príncipes que enriquece a humanidade com invenções incríveis, os educo para serem o que quiserem ser e estar onde quiserem estar. Enalteço a beleza dos seus cabelos crespos, da mesma forma que elogio suas inteligências, apresento a eles literatura infantil, infanto-juvenil com protagonistas pretas e pretos, de escritoras negras.

Tenho ciência que o que sei da minha ancestralidade é uma gotinha na vastidão do oceano, por isso sigo buscando saberes, lendo, ensinando e pesquisando. Fico fascinada em cada leitura que adentro a respeito o feminismo negro, a revolução e transformação que ele causou na sociedade e quiçá na humanidade. Acredito que eu era feminista sem saber, atribuía o meu jeito liberal, minha autonomia em resolver os desafios e realizava atividades tipicamente de homens porque meu pai me incentivava a isso. E ao me deparar hoje no espaço acadêmico, sinto-me frustrada por não ter conhecido a pauta do feminismo negro há mais tempo, percebo o quanto fiquei alheia ao movimento por falta de oportunidades, falta de acesso, e me questiono se foi desinteresse meu ou se realmente há uma deficiência nas políticas educacionais de inserir estudos voltados para o feminismo. Afirmo, com toda certeza, que se eu tivesse aderido ao feminismo negro na adolescência, se a pauta do

feminismo estivesse dentro da grade curricular da graduação de Pedagogia e no decorrer da formação docente, a minha prática pedagógica seria totalmente diferente porque as feministas negras trouxeram para nós a energia da nossa ancestralidade. Segundo Gomes, “a ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos” (2017, p. 73). E hooks diz mais ainda:

Certamente o movimento feminista é um dos espaços onde tem havido interesse renovado em desafiar e resistir ao racismo”. É importante iniciar uma educação feminista, antirracista nas instituições escolares desde às séries iniciais, mas que seja inserida também na formação docente (2019, p. 241).

Em seu livro “Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança” (2021), hooks traz ensinamentos sobre a importância de estabelecer uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, e essa relação se efetiva com ações colaborativas, com construções, de forma que as diferenças/diversidades enriqueçam a todos. Uma relação de confiança se faz e refaz integrada também com os princípios da solidariedade, da compaixão e da amorosidade: “O amor conecta. O amor cura. Deixe o amor comandar. [...] quando amamos podemos deixar o coração falar” (hooks, 2021, p. 19). O amor e a amorosidade são inerentes às práticas pedagógicas para um caminho possível para a libertação e para uma educação para todos, uma educação humanizadora.

Pensando numa educação onde o exercício da docência esteja relacionado aos objetivos e práticas do sistema escolar que em termos de historicidade necessita enaltecer a cultura do indivíduo, no segundo capítulo, discutiremos o conceito de Interculturalidade em paralelo ao currículo escolar, agregando conceitos mais atualizados. Afinal, como afirmam Ribeiro e colaboradores, “o primeiro passo para um currículo intercultural deve ocorrer pela participação de representatividades para, em conjunto, tecer objetivos comuns que nortearão a atuação docente e a formação completa dos educandos” (2020, p. 212). Trazemos em pauta a questão da aplicabilidade da Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental I, mesmo sendo este um assunto já bastante discutido, acreditamos que a referida Lei, ainda, é fonte inesgotável de problematizações e continua sendo minimizada em algumas instituições escolares, sem o conhecimento devido por parte de muitos educadores que reclamam da ausência de formação no campo das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira nas escolas. E enquanto professora da Educação Básica, minha experiência reivindica um olhar também interseccional em relação às questões que atravessam o chão da escola, por isso, não podíamos nos ater a uma única temática, sendo assim, as questões de gênero e sexualidade estão inseridas e fazem parte dos diálogos tecidos sobre o feminismo negro, o transfeminismo e a teoria *queer*.

## 2 LEVANTA, SACODE A POEIRA E DÁ A VOLTA POR CIMA

### 2.1 EU ME LEVANTO...

Você pode me riscar da História  
 Com mentiras lançadas ao ar.  
 Pode me jogar contra o chão de terra, Mas ainda assim, como a  
 poeira, eu vou me levantar.  
 Minha presença o incomoda? Por que meu brilho o intimida?  
 Porque eu caminho como quem possui  
 Riquezas dignas do grego Mídas.  
 Como a lua e como o sol no céu, Com a certeza da onda no  
 mar, Como a esperança emergindo na desgraça, Assim eu vou  
 me levantar.  
 Você não queria me ver quebrada? Cabeça curvada e olhos  
 para o chão? Ombros caídos como as lágrimas, Minh' alma  
 enfraquecida pela solidão?  
 Meu orgulho o ofende? Tenho certeza que sim  
 Porque eu rio como quem possui  
 Ouros escondidos em mim.  
 Pode me atirar palavras afiadas, Dilacerar-me com seu olhar,  
 Você pode me matar em nome do ódio, Mas ainda assim, como  
 o ar, eu vou me levantar.  
 Minha sensualidade incomoda? Será que você se pergunta  
 Por que eu danço como se tivesse  
 Um diamante onde as coxas se juntam?  
 Da favela, da humilhação imposta pela cor  
 Eu me levanto  
 De um passado enraizado na dor  
 Eu me levanto  
 Sou um oceano negro, profundo na fé, Crescendo e  
 expandindo-se como a maré.  
 Deixando para trás noites de terror e atrocidade  
 Eu me levanto  
 Em direção a um novo dia de intensa claridade  
 Eu me levanto  
 Trazendo comigo o dom de meus antepassados, Eu carrego o  
 sonho e a esperança do homem escravizado.  
 E assim, eu me levanto  
 Eu me levanto  
 Eu me levanto.

- Maya Angelou

O poema de Maya Angelou é um estimulante para mim, porque me motiva a seguir em frente quando me sinto desvalorizada, desacreditada e humilhada. Ser mulher negra no Brasil atual é igualmente como no passado, é sinônimo de luta, é como ser “Dandara”, enfrentar lutas diárias para ocupar lugares e para que o mundo seja um lugar mais justo, seguro e íntegro para cada uma de nós. Esse poema de Maya simboliza resistência, resiliência e força. Por mais que quissem derrubá-la, menosprezá-la, ela resistiu.

Tal poema mexe comigo, pois me faz olhar para meus ancestrais e ter a certeza de que eles foram resilientes, que conseguiram modelar sua cultura africana com a vigente, não perderam seu legado, mostrando para nós, que viemos depois, que temos uma pilastra potente a nos apegar. Maya mostra a mulher como alvo de escárnio, descrença, que tentam derrubá-la por ser mulher, bela, sexual e forte, contudo, ela aguenta e resiste.

Quantas de nós, mulheres negras, não temos uma história semelhante a essa poesia? É problemático pensar como o corpo da mulher negra é visto, a maneira como esses corpos negros são visitados, corpos negros femininos escravizados para servirem a corpos brancos eurocentrados. Ferreira e Ferreira acentuam que “a sociedade em si, apresenta situações em que a mulher negra é considerada hábil a exercer atividades, em sua maioria, cuja hierarquia é dominada por uma pessoa branca” (2023, p. 270).

Até hoje o corpo da mulher negra é considerado instrumento de prazer e de trabalho para o patriarcalismo colonialista branco e resultante das hierarquias de gênero e raça existentes entre mulheres e homens negros. Como acentuaram várias estudiosas e feministas negras sobre esse tema, há ainda uma hipersexualização do corpo da mulher negra, objetificando-a e reduzindo-a à imagem de controle dos corpos sexuados e predestinados à força de trabalho servil na sociedade racista, sexista e classista. Como advertem Pacheco (2013) e hooks (2006), retiram a sua humanidade e as impedem de exercer outras funções consideradas socialmente mais valorizadas, para além do trabalho braçal, tal como a profissão de educadoras.

hooks (2006), ao observar o corpo negro feminino, ressalta que esses corpos, no período escravagista e pós-escravagista, eram relacionados apenas a um corpo sem mente, pois geravam novas crianças escravizadas, aumentando o patrimônio do colonizador. E hoje, mulheres negras estão exercendo outras profissões, ainda que as discriminações múltiplas as atravessem, pois sabemos que a força organizativa das lutas das mulheres negras no Brasil é fruto de lutas coletivas históricas, protagonizadas por nossas ancestrais que têm nos mostrado o caminho, mesmo nos momentos de dor e de sofrimento.

No Brasil, a maioria da população é negra e miscigenada, configurando diferentes modelos de corpos específicos à nossa descendência africana e ameríndia. No entanto, extremamente atrelado à relação existente entre poder e capital, o padrão de beleza elitizado e valorizado é aquele existente entre as pessoas racialmente brancas, conforme o modelo existente no continente europeu, e que possui maior visibilidade e valorização na sociedade brasileira. Vencer o estigma da hipersexualização dos corpos de mulheres negras é um ato

político, a exemplo de quando nos colocamos como professoras/educadoras em lugares tradicionalmente não predestinados para nós, como o espaço escolar.

Assim sendo, é impossível pensarmos em feminismo negro interseccional sem abordarmos a estreita relação existente entre educação como um instrumento de libertação contra as opressões interseccionais (gênero, raça/etnicidade/sexualidade, religião, inclusão e outros marcadores) nesta pesquisa.

A luta das mulheres por equidade e respeito na sociedade data de séculos atrás, o combate à estrutura patriarcal é sim muito mais discutido na atualidade, ainda mais agora que mais mulheres negras estão ocupando mais espaços na academia. Dentre as vertentes do movimento feminista, existe aquele que foca nas especificidades próprias das mulheres negras, denominado de feminismo negro.

No Brasil, essa vertente teve início propriamente na década de 1970 com o Movimento de Mulheres Negras (MMN), a partir da percepção de que faltava uma abordagem conjunta das pautas de gênero e raça pelos movimentos sociais da época, e tomou uma guinada depois da criação de grupos de mulheres negras intelectuais. Embora as mulheres negras já tivessem apresentado um manifesto no Congresso de Mulheres Brasileiras de 1975, a socióloga Núbia Regina Moreira, uma das pioneiras nesse campo de estudo no Brasil, considera que a relação das mulheres negras com o movimento feminista contemporâneo se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-americano, realizado em Bertioga, em 1985.

A partir de 1985 surgem os primeiros Coletivos de Mulheres Negras, época em que aconteceram alguns Encontros Estaduais e Nacionais de Mulheres Negras. A organização atual de mulheres negras com expressão coletiva emerge no sentido de adquirir visibilidade política no campo feminista, especificamente no III Encontro Latino-Americano Feminista em Bertioga. O fato marcante tocado por todas entrevistadas é a cena que se estabelece uma tensão quando chega um ônibus do Rio de Janeiro lotado de mulheres negras que não estavam inscritas no Encontro e queriam dele participar. Do total de 850 participantes, 116 mulheres inscritas se declararam como negras e/ou mestiças (Moreira, 2006, p. 1).

Sueli Carneiro (2011) destaca que enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito de ir à rua, por exemplo, as mulheres negras ali já estavam há muito tempo para trabalhar.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (Carneiro, 2011).

Essas intelectuais vão refletir sobre as particularidades das identidades femininas negras no Brasil e vão apontar, em seus discursos, a invisibilidade de mulheres negras nas pautas de reivindicações do movimento feminista mais geral, bem como trazer questionamentos. Para hooks, “essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados, é um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação” (1995, p. 467). Esses questionamentos feitos já demonstram as diferenças com o chamado feminismo “clássico”, onde as reivindicações eram construídas a partir, principalmente, da experiência de mulheres brancas e de classe média, ou seja, de uma minoria.

Para manter a propagação, o discurso feminista hegemônico uniformiza experiências e anula a diversidade, tomando a mulher branca como paradigma da identidade feminina, o que, evidentemente, tem um efeito colonizador. Vale lembrar o papel de mulheres como Luíza Mahin, Zeferina, Maria Felipa, Dandara, Mãe Menininha do Gantois e de tantas outras que fizeram a história de resistência do povo negro no Brasil. E esta questão, por si só, já é um problema; certamente, não pela discussão, mas, sim, pela lentidão com que ocorreu até que mulheres tivessem liberdade para falar abertamente sobre suas vontades, necessidades e escolhas. E o que é necessário? Precisamos inserir o feminismo negro nas instituições escolares, começando pela base, com uma linguagem acessível e para a formação do pensamento crítico. Para hooks, “quando a luta feminista é o alicerce central para a educação feminista, os estudos sobre mulheres e a sala de aula feminista podem ser lugares onde a educação é a prática da liberdade, o lugar para a pedagogia libertadora” (2019, p. 116-117).

Atualmente, temos teóricas como: Audre Lorde, Patrícia Hill Collins, Ângela Davis, bell hooks, dentre outras, que desenvolveram e desenvolvem estudos críticos partindo de vários pontos de vista. Ângela Davis, por exemplo, aborda mais a questão de classe e raça, já bell hooks discursa mais sobre a intelectualidade da mulher negra, racismo e a transgressão como prática libertadora na educação; por sua vez, Audre Lorde reflete sobre a sexualidade de maneira explícita ao falar a partir do lugar da mulher negra lésbica (as discussões sobre identidades sexuais e de gênero são centrais para os movimentos feministas e LGBT); Patrícia Hill Collins, por sua vez, pode ser considerada uma das precursoras do conceito de interseccionalidade. Nós temos aqui no Brasil tantas outras intelectuais que versam, estudam e pesquisam tais questões, como: Conceição Evaristo, Nilma Lino Gomes, Núbia Regina, Carla Akotirene, Ana Célia, Djamila Ribeiro, entre outras. Entretanto, precisamos assinalar o quanto o feminismo negro no Brasil tem que avançar nas pautas relacionadas às mulheres

transexuais, travestis e transgêneras que não se veem representadas no chamado feminismo negro ou no Movimento de Mulheres Negras brasileiras.

Recentemente foi aprovada a Lei nº 14.986/2024, publicada no dia 25 de setembro de 2024, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para incluir a obrigatoriedade de abordar as perspectivas e experiências femininas nos currículos escolares. A lei também institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, que será realizada anualmente nas escolas de educação básica. A lei tem como objetivo resgatar e dar visibilidade às conquistas e desafios enfrentados por mulheres ao longo da história, promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e diverso, combater a invisibilidade histórica das mulheres, educar as futuras gerações sobre a igualdade de gênero, formar cidadãos mais conscientes e críticos, preparados para lidar com as questões de gênero de maneira mais equitativa.

Os espaços dos movimentos sociais e feministas precisam ser capazes de estimular processos de desconstrução social, para que mulheres de várias identidades de gênero (transgênero, transexuais e travestis) possam se movimentar sem ser julgadas e limitadas por estereótipos de gênero. No que se refere às mulheres trans e travestis, é comum reconhecer críticas que se utilizam desse discurso para reproduzirem o preconceito e a transfobia. Não é raro ver a ideia de que mulheres trans e travestis não são mulheres por causa da genitália. Esses movimentos precisam, ainda, praticar uma espécie de (trans)sororidade<sup>8</sup> que inclua as mulheres trans. O transfeminismo surgiu por conta da frustração com a falta de visibilidade e exclusão no movimento feminista, além da marginalização dentro do movimento LGBT. Segundo Jesus, (2013, p. 6):

o pensamento transfeminista está em construção no Brasil, isso significa dizer que ele não está apenas sendo importado como um conhecimento pré-elaborado, mas, isso sim, está sendo ressignificado e adaptado às vozes e realidades das mulheres e homens trans, travestis e demais pessoas trans nestas terras tupiniquins. E isso é extremamente positivo, em termos de criatividade e protagonismo na adequação de uma linha teórica a determinada conjuntura cultural e humana, em oposição à tendência colonialista de introjeção e sujeição a conceitos das metrópoles culturais.

O transfeminismo no Brasil é considerado um movimento recente, é o principal responsável por empoderar as transexuais e as travestis, motivando-as a tornarem-se sujeitos de suas próprias histórias, e a utilizar seus próprios discursos para se desvincular do discurso

---

<sup>8</sup> “Sororidade” é definida da seguinte forma: significa irmã, a palavra sororidade tem sido usada por seus contornos feministas e significa a união entre as mulheres. Mas o conceito vai além, sustenta que sororidade trata de empatia e solidariedade real feminina. Isso inclui deixar de incitar a rivalidade entre o gênero. (Marasciulo, 2020, p. 1).

biológico de forma que possam lidar com as questões do corpo, de saúde e judiciais sem depender do discurso do outro sobre sua autonomia e vivências. Nas produções de conhecimento acadêmico, devem-se criar espaços em que seja possível que estes sujeitos falem e sejam ouvidos, trabalhando contra a subalternidade, criando espaços menos hierarquizados.

Desse modo, pensamos que o feminismo negro-interseccional pode nos fornecer a chave de compreensão sobre a diversidade na sala de aula, sobre “ser professora”, trazendo todos esses marcadores para sua vida, suas vivências e problematizando-os em sala de aula. Para realizar tal intuito, a metodologia da interseccionalidade é crucial nesta pesquisa, porque a interseccionalidade é um instrumento teórico-metodológico utilizado pelas feministas negras para refletir acerca da inseparabilidade estrutural entre patriarcado, capitalismo e racismo em suas diversas articulações, implicando em múltiplas situações de opressão sofridas pelas mulheres negras.

Os estudos sobre a interseccionalidade como importante instrumento assumido pelo pensamento feminista negro e pelas pedagogias de (re)existência para que as mulheres negras incorporem a análise epistêmico-metodológica no combate às injustiças sociais (Nuñez, 2023, p. 26).

Não podemos negar que o feminismo negro e a interseccionalidade estão intimamente relacionados, pois o conceito de interseccionalidade é central para o feminismo negro diante das suas particularidades. Carla Akotirene define a relação entre os feminismos negros e interseccionalidade da seguinte maneira:

O Feminismo Negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersexos (LGBTQI), pessoas dissidentes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras (Akotirene, 2018, p. 19).

O movimento feminista é formado por mulheres que carregam características diferentes que se cruzam, levando, assim, a crer que há variados feminismos. Identificar a existência de feminismos e das ações feministas é essencial para compreender a discussão da interseccionalidade, afinal, essas mulheres se organizam na luta por meio das opressões ao qual são sujeitadas, como: classe, raça/etnia, gênero, sexualidade e tantas outras. bell hooks afirma que, “apesar de o foco ser a mulher negra, nossa luta pela libertação somente tem significado se acontecer dentro de um movimento feminista que tenha por objetivo fundamental a libertação de todas as pessoas” (hooks, 2024, p. 36). Com isso, a partir do momento que reconhecemos que somos diferentes, passamos a questionar a respeito do que nos diferencia, os privilégios

para uns e descaso para outros. “A cor da pele, a textura do cabelo, as características faciais e outros aspectos físicos tornaram-se marcadores raciais de fato para a distribuição de educação, emprego e outros bens sociais” (Collins; Bilge. 2020. p. 41). A interseccionalidade é parte desse caminho de reconhecimento, mas também de transformação política, onde professores/as, intelectuais, produtores de conhecimentos se ousam na transgressão.

Entendo que as insurgências educativas são possibilitadas nas redes colaborativas de mulheres negras desobedientes, rebeldes e indisciplinadas que assumidamente como seus corpos-mulheres-negras-em vivência promovem currículos insubmissos (Moreira, 2023, p. 104).

Quando afirmamos que somos mulheres emancipadas, que reconhecemos em que posição estamos, e a escola sendo um lugar que agrega variados indivíduos e experiências, ela se torna um campo propício para propor discussões e ações para enfrentar as desigualdades que estão postas. Para Jesus (2012, p. 12):

A partir das novas ideias e comportamentos trazidos com o movimento feminista, a percepção sobre quem são as mulheres se ampliou, deixou de apenas se remeter à mulher branca, abastada, casada com filhos, e passou a acatar a humanidade e a feminilidade de mulheres pobres, com necessidades especiais, idosas, lésbicas, bissexuais, solteiras e mesmos as transexuais.

Alguns seres humanos são submetidos a vários tipos de discriminação e preconceito apenas pelo fato de pertencerem a uma determinada “categoria” de pessoas. Eu, por exemplo, sou uma mulher com mais de 40 anos, preta, gorda, hétero, aliada da comunidade LGBTTIAP+, baiana e, portanto, atravessada por alguns marcadores que me levam a vivenciar situações de racismo e machismo. Porém, esses desafios me levam a buscar saberes e mostrar a outras educadoras que é possível atuar de maneira transformadora a partir do conhecimento, da ética pessoal e do respeito ao outro. Porque, se não houver transformação de si, não haverá a renovação no coletivo.

A interseccionalidade é ferramenta ativista necessária para embates e debates sobre raça, gênero, direitos humanos no trabalho, na educação e na sociedade sobre questões raciais e de gênero, pensando nos principais problemas que mulheres negras enfrentam como grupo (Nuñez, 2023, p. 94).

Nesse sentido, Spínola, em seus estudos, discorre acerca de uma das mulheres-professoras investigada por ela: “é sabido que Fátima nunca vai ser só a professora ou apenas a negra ou a lésbica, na sua vida. Essas categorias entrelaçam-se, fazendo com que o corpo da professora seja contestado pelos/pelas colegas de trabalho” (2021, p. 148-149). Por isso, é necessário pensar que cada uma de nós é atravessada por marcadores sociais de raça/etnia,

classe, geração, identidade de gênero, religião e sexualidade, que nos colocam em diferentes posições sociais e orientam as reivindicações daquilo que acreditamos ser necessário em uma sociedade.

Para Louro, “ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências das normas, valores e ideais da cultura” (2016, p. 77). Ou seja, os indivíduos são organizados em categorias sociais pelo sistema de classificação, todavia, não tem como fragmentar o ser humano, nem no seu habitat natural (casa, família), nem na escola. Sendo assim, a escola deve reforçar que as diferenças existem no âmbito da sexualidade, do gênero, da classe social, da raça, entre outras e, portanto, precisam ser respeitadas. Isso poderá influenciar o agir do aluno de acordo com seus sentimentos e identificações.

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão (hooks, 2017, p. 51).

Para isso, as práticas pedagógicas precisam estar imbricadas aos estudos que considerem o contexto social, econômico, político e cultural, ou seja, é imprescindível que o exercício da docência esteja relacionado aos objetivos e práticas do sistema escolar, que, em termos de historicidade, está em muitas situações atrelado ao paradigma europeu. Isto é, com pouco ou nenhum preparo para desenvolver aulas reflexivas, que contemplem temas multiculturais e questões voltadas ao gênero e sexualidade. Para Gomes e Silva, “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas” (2011, p. 11). Agni, ao reportar suas vivências em uma das cartas, diz o seguinte:

Percebo também um preconceito relacionado às questões raciais e de gênero, mas isso não seria diferente em um país onde a estrutura é racista e preconceituosa. Vejo a necessidade de uma desconstrução e quebra de paradigmas que já vem sendo propostos, mas que ainda demandam muitas ações e debates para que haja mudança efetiva.

Há de se pensar se a atuação das professoras em sala de aula, ao trabalhar as questões de gênero, etnicidade, religião e sexualidade, são influenciadas pelas suas vivências pessoais ou se suas práticas são fundamentadas nas formações que recebem durante a jornada de trabalho. Para Gomes e Silva (2011, p. 11-12):

O que assistimos, hoje, é ao reconhecimento, dentro de alguns segmentos do campo educacional, da grande lacuna que a não inclusão da diversidade cultural na

formação dos professores/as e no currículo escolar tem acarretado à educação brasileira, principalmente, à escola pública.

O que é necessário numa sociedade? Acredito que seja a inclusão, a participação dos indivíduos em todos os espaços, mas um olhar de “pena”, uma pergunta invasiva, uma tentativa de elogio ou até um ditado popular estão entre as muitas maneiras em que o preconceito contra pessoas com deficiência se manifesta no dia a dia. Nesse caso, sofrem o Capacitismo<sup>9</sup>, atitudes de preconceito perpetuadas na sociedade ao longo das gerações e que podem parecer inofensivas para quem não tem deficiência. Por isso, incluir todos exige amorosidade.

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente (Mantoan, 2003, p. 7).

Defender a convivência entre todos não significa eliminar as diferenças, mas sim acentuar a possibilidade de identificação e, dessa forma, de diferenciação. Segundo Portela:

O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidade de aprendizagem a todos, indistintamente, respeitando a diversidade da população a ser atendida. Tal intenção deve se explicitar no projeto político pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste da ação pedagógica às peculiaridades de cada aluno (2017, p. 219).

Quando falamos em inclusão, é possível que venha à nossa cabeça muitos conceitos, definições e certas características de alguns alunos, não é? Pensar Inclusão apenas para as Pessoas Com Deficiência é limitar o acesso das pessoas nos espaços sociais, pois não é somente: o cadeirante, o cego, o surdo, o autista e outros que precisam ser incluídos no ambiente escolar. Há uma política já bem estabelecida de inclusão desses estudantes nas escolas regulares. Essa política é fundamentada em diversos documentos legais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), além das já citadas Constituição Federal (CF) e LDB. Os processos de inclusão educacional são diversos, podendo ser, por exemplo, adaptação de material em áudio, braile ou caracteres ampliados; adequação de um objeto (engrossar um lápis); ajustar

---

<sup>9</sup> Capacitismo é o preconceito contra as pessoas com deficiência, em que se julga que elas não são capazes ou são inferiores, ou seja, significa a discriminação de pessoas com deficiência.

um mobiliário (aumentar ou diminuir sua altura ou inclinação); adequar um conteúdo; adaptar uma atividade (promover jogos com bolas com guizos na Educação Física), entre muitas estratégias e procedimentos.

Todos esses recursos e estratégias podem, preferencialmente, ter a orientação e a participação de profissionais especializados, mas o imprescindível é que a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, e não somente deles, seja um processo que envolva todos, desde os funcionários, passando pelos colegas, docentes e gestores da escola. Segundo Hermes e Lunardi-Lazzarin:

[...] a inclusão escolar faz de cada um de nós um agente, um articulador, um multiplicador das suas ações. Colaboração, parceria e solidariedade fazem parte desse contexto no qual a escola dita inclusiva, como uma unidade-empresa, une todos em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos fins (2015, p. 541).

A inclusão é um processo em constante construção, de todos e para todos. Afinal, quem de nós nunca se sentiu excluído e, somente pelo apoio das pessoas, conseguiu ser incluído em alguma situação ou lugar? Mas o negro, o indígena, o cigano, o homossexual, a travesti e a trans? Estes discriminados e marginalizados em ambientes educacionais são incluídos? Odara, pela sua experiência, afirma que:

Muitas vezes falar de diferenças na educação ainda está ligado às diversas exclusões sociais, que se constituíram através de uma estrutura padronizada sobre uma ótica de imposições e determinações, sendo que o racismo-sexismo-heteronormatividade-machismo-cisnormatividade tem um grande poder nesta estrutura, fazendo com que sujeitos que experimentem ou tenham alternativas de vida fora dessa ótica sejam marginalizados e excluídos do contexto social (Odara, 2020, p. 85).

E quais as adaptações necessárias que deverão ser feitas para incluir estes últimos citados? Para a escola incluir pessoas trans, travestis, gays, lésbicas, é imprescindível que ela proporcione um ambiente acolhedor, saudável e seja um espaço de diálogo e combate aos preconceitos, logo, o papel dos gestores também é fundamental. Eles devem ser capazes de lidar com essa pauta e identificar eventuais violências. E mais, os professores e gestores devem observar mais de perto do(a) aluno(a) trans que demonstrar alterações no comportamento, e, assim, buscar intervir por meio do diálogo.

A construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) alinhado à proposta da inclusão e da diversidade é ainda mais significativa. Com uma reestruturação cíclica do PPP, é possível incluir propostas que expandem a diversidade nos espaços, estabelecendo ações e atividades institucionalizadas que não dependem apenas da iniciativa dos professores. Jannuzzi (2004) indica que, no Brasil, na medida em que a escola inclui indivíduos antes

marginalizados ou segregados, torna-se dual. O processo de inclusão pode se dar, por exemplo, por meio da Educação Especial. Crochik nos lembra que:

A Educação inclusiva, em seus marcos políticos, como a Declaração de Salamanca, de 1994, acentua que ela deve se voltar para os indivíduos que, devido a diversas características – gênero, raça, nível socioeconômico, deficiência - não estão na sala de aula regular (2013, p. 30).

Com a lembrança feita por Crochik, compreendo que a inclusão se refere ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, características ou origens, sejam valorizadas, respeitadas e tenham acesso igualitário a oportunidades, recursos e participação na sociedade. Refletir sobre a interação do indivíduo negro com o mundo torna possível alcançar o viés de uma escola efetivamente inclusiva que visualize a identidade social de todos os indivíduos sem distinção. Para tanto, por meio de uma abordagem afrocentrada<sup>10</sup>, reconhecendo, sobretudo, a dívida social para com o povo negro e empreendendo esforços para a correção de distorções e equívocos. Desse modo, ampliando, conseqüentemente, as discussões sobre a diversidade e promovendo uma mudança para além de documentos normativos, mas estrutural e cultural, colaborando para uma educação verdadeiramente benéfica e significativa.

A Educação inclusiva toma por ponto de partida que deficiência se intersecciona com as dimensões de gênero, raça, etnia e classe social e, como em um caleidoscópio, mostra-se com diversificada combinação de formas (Brasil, 2008). Sendo assim, a instituição escolar tem a obrigação de ser uma escola inclusiva, onde todos sintam-se pertencentes. Crochik é bastante minucioso ao dizer que:

A discussão da Educação Inclusiva deveria envolver a questão das diversas diferenças no nosso meio: alunos considerados delinquentes, alunos em liberdade assistida, os negros, os índios, os que têm idade escolar e vivem na rua, os que lidam com drogas... Se a discussão acerca da educação inclusiva não contempla também essas outras diferenças, corre-se o risco de reduzi-la em suas possibilidades e no cumprimento de um de seus objetivos: o de contribuir com o fortalecimento de uma sociedade democrática, formada por indivíduos autônomos e diferenciados entre si (Crochik, 2013, p. 32).

É importante mensurar que a interseccionalidade não é só um conceito, mas uma prática. “Em geral, as pessoas usam a interseccionalidade como ferramenta analítica para resolver problemas que elas próprias ou gente próxima a elas têm de enfrentar” (Collins;

---

<sup>10</sup> Narrativas afrocentradas são aquelas criadas por autores negros, com protagonistas negros autônomos e que representam a subjetividade, a história, a cultura, a ancestralidade, o repertório e a perspectiva negro-africana de maneira positiva- Companhia das Letras.

Bilge, 2020, p. 17-18), ou seja, ela foi criada para influenciar a nossa ação e o desenho de políticas, de forma que a gente consiga lidar com diferentes pautas. Collins e Bilge continuam dizendo: “Estudos sobre *queers* de cor usam a interseccionalidade como estrutura analítica para desafiar tanto a teoria *queer* quanto a interseccionalidade como campo de investigação” (2020, p. 63). Portanto, entender o que é interseccionalidade nos permite ver como a opressão não é simplesmente uma questão a ser afetada por uma única categoria, como raça ou gênero, mas sim como várias características se sobrepõem e se relacionam para criar experiências únicas de discriminação e privilégio.

Segundo Louro, “a teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (2016, p. 48-49). Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico, visto que a escola acaba reproduzindo os parâmetros de heteronormatividade<sup>11</sup>.

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as (Junqueira, 2015, p. 104).

Para alguns grupos culturais, ser excêntrico significa abandonar qualquer referência à posição central. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A homossexualidade, discursivamente produzida, transforma-se em questão social relevante. A disputa centra-se fundamentalmente em seu significado moral. Segundo Azevedo e Souza:

Para trabalhar com as diferenças, a escola precisa oportunizar outras discussões envolvendo a sexualidade, a exemplo das múltiplas expressões de gênero, incluindo a travestilidade, a transexualidade e também a diversidade sexual (2016, p. 372).

---

<sup>11</sup> Heteronormatividade configura um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (Warner, 1993).

Refletir sobre a normalidade, a diferença e a nossa participação nesses processos, no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política.

O próprio fato de existirem dias especiais – que as escolas se empenham em comemorar – como o dia internacional da mulher, ou do índio, ou do orgulho gay ou da Aids indica o caráter da diferença. Os “normais” não precisam de dias especiais para serem lembrados (Meyer, 2003, p. 25).

No espaço educacional, questões como sexualidade, religião, diversidade e relações de gênero ainda são reguladas por preceitos morais mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa, em que prevalece o caráter biológico aos aspectos sociais e culturais, que tanto influenciam as relações de gênero - ou seja, nas escolas, são atribuídos padrões comportamentais de meninos e meninas de forma homogênea; a exemplo de quando um menino ou menina não segue os padrões estabelecidos e esses indivíduos são colocados à margem por não atenderem a um modelo social esperado. Na sua pesquisa de Mestrado, Spínola garante que:

Debater sobre gênero, sexualidade e etnia significa discutir, entre outros fatores, a nossa própria identidade, as relações estabelecidas no nosso cotidiano e nas nossas vivências, desconstruindo e redescobrimo significados, significa questionar conceitos pré-concebidos e preceitos que, explícita ou implicitamente, permeiam nossas falas e ações (Spínola, 2021, p. 15).

Atualmente a questão da diversidade sexual e de gênero tem sido veiculada constantemente nos espaços escolares e sociais. Sendo assim, não há como a escola não discutir um tema que tem sido trazido pelos próprios alunos consciente e inconscientemente. Todavia, ao considerar que no espaço escolar não se aprende somente conteúdos e saberes escolares, sendo, também, um espaço de construção de valores, crenças, hábitos e preconceitos, sua influência pode ser tanto negativa quanto positiva. Santos e Souza (2020) analisaram como os docentes lidam com as questões de diversidade de gênero e sexual na escola após terem participado de um curso de formação envolto nessas temáticas.

Muitas vezes pensamos que somente as famílias dificultam o trabalho com gênero e sexualidade, mas professoras(os), diretoras(es) e coordenadora(es) pedagógicas(os) também constroem discursos que reiteram a ordem cisheteronormativa (Santos; Souza, 2020, p. 181).

Por isso é tão importante que aconteça uma renovação na maneira como a instituição escolar age com as questões de gênero e diversidade sexual, principalmente por parte daquela que está diretamente em contato com as crianças e adolescentes, que são as/os professoras/es. Até porque “as questões de gênero e sexualidade entram na escola sem pedir autorização,

invadindo-a. Querendo ou não, essas questões atravessam a sala de aula” (Santos; Souza, 2020, p. 172).

E apesar das “boas intenções”, alguns docentes, muitas vezes inconscientemente, disseminam estereótipos LGBTfóbicos, demonstrando a necessidade de mais formações continuadas a esse respeito para professores. Essa formação para sexualidade não significaria a criação de “consciência da sexualidade”; antes, ela resultaria na apropriação de espaços, discussões e vivências em que se compreendesse a inserção da professora na vida dos seus alunos e alunas. Santos e Souza garantem que “para adquirir a experiência, é necessário se despir do que acreditamos e construímos como ‘verdade’. É imprescindível formar professores e professoras que saibam lidar pedagogicamente com as questões de gênero e sexualidade” (2020, p. 164).

## 2.2 ONDE É O MEU LUGAR?

“Me gritaram negra”  
 Tinha sete anos apenas, apenas sete anos, Que sete anos!  
 Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me  
 gritaram  
 Negra!  
 “Por acaso sou negra?” – me disse: SIM!  
 “Que coisa é ser negra?”  
 Negra!  
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.  
 Negra!  
 E me senti negra,  
 Como eles diziam ...  
 Negra!  
 E retrocedi... Negra!  
 Como eles queriam...Negra!  
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas  
 minha carne tostada  
 E retrocedi... Negra!  
 E passava o tempo, e sempre amargurada.  
 Continuava levando nas minhas costas minha pesada carga. E  
 como pesava! ...  
 Alisei o cabelo, Passei pó na cara  
 E entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra...  
 Negra!  
 Negra!  
 Neeegra!  
 Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair  
 Negra!  
 E daí? Negra! Sim  
 Negra! Sou  
 De hoje em diante não quero alisar meu cabelo  
 Não quero e vou rir daqueles, que...  
 Por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum dissabor  
 Chamam aos negros de gente de cor.

E de que cor! NEGRA  
 E como soa lindo! NEGRO  
 E que ritmo tem! Negro  
 Afinal compreendi...  
 Já não retrocedo...  
 E avanço segura AFINAL  
 Avanço e espero...  
 E bendigo aos céus porque quis Deus...  
 Que negro azeviche fosse minha cor  
 E já compreendi...  
 Já tenho a chave!  
 NEGRA SOU!

- Victoria Santa Cruz

O poema *Me Gritaram Negra* é uma bandeira na luta contra o racismo. É a narrativa de uma experiência verídica de racismo sofrida pela autora em sua infância. Ela relata aquilo que todo negro já viveu, e o faz interiorizar uma autoimagem que nega sua autoestima. Mas, numa crescente, a palavra “negra”, que começa como insulto, se transforma em afirmação valorosa da identidade e da humanidade negra.

Foi a partir deste momento que a poetisa, coreógrafa, estilista e folclorista afro-peruana passou a refletir sobre a importância do sofrimento, percebendo que certas injustiças poderiam até despertar ódio, contudo, tais experiências fizeram com que ela se reconhecesse como negra, elevando assim sua autoestima e fazendo com que descobrisse o prazer de viver de uma forma mais equilibrada. Victoria cresceu consciente de sua negritude. Ela deixa sua mensagem de que é preciso, sim, absorver o que vem de forma negativa, mas transformá-lo em afirmação e identidade. Identidade partindo do ponto de vista da comunidade negra, por meio do seu movimento social e de suas entidades políticas, resgatando sua história e desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra em “nosso” imaginário coletivo. Assim, reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruídas pela ideologia racista presente na história colonial.

Em um dos Conversatório, Aysha falou disse: “é de suma importância trabalhar a história da África e povos indígenas na sala de aula, inclusive, realizo atividades pedagógicas com vídeos, músicas, encenações”. Com isso, vemos a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas, sim, como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro. Nesse mesmo Conversatório Agni diz:

Procuro trabalhar a história da África e dos povos indígenas trazendo sempre a importância do negro para a construção do nosso país, falo da vida dessas pessoas antes de serem escravizadas, lembrando que a escravidão foi uma imposição e que seu processo retirou a identidade do povo negro (Agni, 2024).

Em uma sala de aula onde é ensinado às crianças que Colombo descobriu a América, como se o continente fosse anteriormente inabitado, o conteúdo transmitido a elas de forma dissimulada é que os nativos americanos e sua cultura não eram dignos, nem tinham valor. E na hora de sair dessa discussão para colocar em prática, os desafios são inúmeros. Um deles é por onde começar, estando diante de inúmeras diferenças e múltiplas formas de desigualdade. A identidade é uma delas. Portela percebe que:

A escola pode se constituir como um importante e fértil terreno no qual ações significativas são possíveis de serem desenvolvidas através de alternativas técnicas, pedagógicas e sociais, visando contribuir para garantir o acesso à escola e à aprendizagem de todos, ou seja, crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características orgânicas, culturais, étnicas e econômicas (2017, p. 217).

Professoras/es precisam compreender totalmente as diferenças de nacionalidade, raça, sexo, classe social, sexualidade e religião se quiserem criar formas de saber que reforcem a educação como prática da liberdade. Para Santana (2014, p. 64):

A educação só pode ser pensada como importante quando contribui para tornar o educando melhor, assim, a lei traz contribuições quando se refere a um ensino dos conhecimentos afro-brasileiro, porque enuncia quais conteúdos, de fato, são importantes para reduzir os preconceitos que geram as discriminações entre mim e o outro, na nação brasileira.

As histórias de vida das pessoas, inclusive de docentes, pautam-se na valoração étnica acerca de Deus, valores aprendidos fora e dentro da escola. Para Santana, “nessa ‘missão’ de construir uma verdade ocidental e cristã, a escola assumiu um papel importante; assim, tanto nas religiões Católicas e Protestantes, como na escola o objetivo principal é o de mudar mentalidades” (2017, p. 118). Nesse caso, a religião é um elemento importante a ser considerado. Nesse ínterim, Princesa<sup>12</sup> tem uma preocupação quando está lecionando:

Fico triste quando alguém não respeita a religiosidade de outra pessoa, sempre passo para meus alunos e para meu filho que “religião, política e futebol”, você necessita saber para “discutir”, “opinar” de maneira inteligente e com muito respeito. [...] Meus pais são católicos, sempre me instruiu a religião católica, procuro sempre praticar boas ações, ser uma pessoa de bom caráter, otimista e acima de tudo humana (Princesa, 2024).

Valente (2015), Andrade (2014) e Mak (2014) afirmam que a religião está presente nas escolas públicas, ainda que oficialmente consideradas laicas. Há de se pensar também nas

<sup>12</sup> Princesa é o pseudônimo escolhido por uma das participantes da pesquisa.

educadoras que não professam nenhuma religião, como é o caso de Agni, participante da pesquisa, que deixou bastante claro no questionário da pesquisa, mas que passa valores nobres para seus alunos independentemente de crença. No processo de formação, além dos conhecimentos sobre outras culturas, é necessário que as docentes revejam suas próprias crenças a respeito de outros grupos. Afinal, a religião orienta condutas, escolhas docentes e a organização do cotidiano escolar, no que se refere à perseguição a alunos que propagam uma fé diferente daquela propagada pelo professor, como a organização de festas (festa junina, Páscoa, Natal), ou até mesmo as escolhas de literatura infantil, a realização de orações etc.

O sistema cultural utilizado por nossas escolas ao longo da história da educação é cristão, representado pelos valores e pensamentos eurocêntricos, portanto, é importante pensar na formação das docentes e os conflitos que elas vivenciam por conta de suas aprendizagens que se enunciam por uma leitura de mundo cristão (Santana, 2017, p. 119).

É importante que dentro da renovação curricular sejam inseridas as pautas do feminismo negro, interseccionalidade, inclusão, LGBTfobia, religiões de matriz africana e tantos outros, possibilitando um lugar de fala para toda comunidade escolar e que leve docentes a pensarem a sua realidade na perspectiva do combate ao racismo. Em uma das suas pesquisas, Santana afirma que:

Nas falas de docentes, membros de religiões de matrizes africanas, está colocada a importância do aprendizado dos saberes de suas religiões para suas vidas, embora na escola esse aprendizado apareça no currículo silenciado, negado e oculto como “saber do mal” (Santana, 2017, p. 117).

É importante ofertar um espaço de transformação para as profissionais da educação por meio de formação continuada que possa fomentar as questões de gênero, sexualidade e etnia/raça, conscientizando-as a terem atitudes acolhedoras e respeitadas, que não perpassem modelos racistas, sexistas e discriminatórios, bem como respeitar a individualidade dos alunos entendendo também que esse ser é interseccionado nas categorias sociais que podem determinar seu futuro. É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente reconhecidas, porém ignoradas nas salas de aula, bem como as diferenças de gênero e raça/etnia.

Mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na a proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (Gomes; Silva, 2011, p. 16).

É necessário mais do que vocação para ser um bom professor. É fundamental a qualquer educador se olhar no espelho e fazer as seguintes perguntas: a quem interessa a minha prática educativa? Ela serve para libertar ou para oprimir? Ela colabora com a manutenção das desigualdades sociais e privilégios ou ela se caracteriza como um tensionamento desse sistema? Deve haver uma busca constante por aprimoramento profissional que pode ocorrer através de uma série de metodologias e atividades, de forma presencial ou à distância. hooks diz, pela sua experiência, que,

ao ensinar, palestrar, viabilizar oficinas e escrever sobre como dar fim ao racismo e a outras formas de dominação, tenho sentido que confrontar preconceitos raciais - e, mais importante, o pensamento supremacista branco - em geral requer de todos nós um olhar crítico sobre o que aprendemos na infância acerca da natureza da raça (hooks, 2021, p. 66).

Quando se fala em práticas pedagógicas, pensa-se imediatamente na ação docente e na atuação da professora em sala de aula, sempre partindo do pressuposto que a professora é aquela que detém o conhecimento. Em contrapartida, Freire afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 22). Essa troca de saberes não é tão simples, é preciso compreensão por parte da docente. hooks garante que “a maioria dos professores tem de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito” (2017, p. 36). Para algumas pessoas, a expressão “treinar” pode soar forte como um adestramento, mas convido a refletir essa expressão “treinar” como exercitar. Esse exercício pode acontecer por meio de formação continuada durante a docência, mas também no período da graduação, cujo pensamento é reforçado por Gomes e Silva ao afirmarem:

Tem que ser mantida uma conexão entre a formação inicialmente recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade, ao longo da vida profissional. Isto, porque aquela oferece importantes referências, a partir das quais os/as professores/as vão construindo a ação pedagógica, ao questionar, superar, recriar, as referências primeiras (Gomes; Silva, 2011, p. 12).

Assim, os cursos de Pedagogia tornam-se parte importante nesse processo, pois a formação direcionará a profissional para atuar nas práticas de docência, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, onde terá a oportunidade de desenvolver um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais na infância, bem como atuar na aplicabilidade dessa política nos espaços escolares. Entretanto, faz-se necessário uma modificação epistemológica que auxilie para a descolonização dos currículos nas escolas, a qual permeia a formação docente.

É imprescindível que os cursos de Pedagogia, que têm como objetivo formar professores, possam repensar as bases de pensamento dessa formação em face dos desafios postos nas determinações legais que poderão materializar uma política educacional antirracista e feminista, visto que exaltar o legado africano é enaltecer a ancestralidade negra na história e as vivências da sua população. Entretanto, a inserção dessas pautas não pode ser apenas na graduação, mas precisa ser trabalhada em formação continuada durante a docência.

A construção do conhecimento afro-brasileiro não é tarefa fácil, pois passa pelo movimento no qual as palavras são enunciadas em um determinado momento histórico, Afro-brasileiro, palavra que agrega o sentido de mestiçagem, de identidades referidas na língua, na literatura, nas artes, nos mitos e nos ritos, e em tantos outros saberes (Santana, 2014, p. 62).

É preciso que as diferenças de identidade sejam o mote da ação pedagógica, produzir diferenças não as tolerar. A memória cultural é essencialmente um produto social, em vez de um produto individual, assim, a memória cultural negra se refere a um passado racial partilhado. Os seres humanos passam a interpretar a realidade a partir de distintas experiências, inclusive as escolares, desse modo, os docentes têm muita força, por sua presença diária na vida das pessoas, ao dizer sempre o que tem de ser feito e como deve ser feito. Para hooks (2019, p. 119),

É preciso reconhecer que o papel de professora é uma posição de poder sobre outras pessoas. Nós podemos usar esse poder de jeitos que diminuam ou as enriqueçam, e é essa escolha que deveria diferenciar a pedagogia feminista do ensino que reforça a dominação.

O Brasil, que se beneficiou do trabalho escravo no decorrer de quatro séculos, marginalizou o negro, que passou a viver sem trabalho e sem possibilidade digna de sobrevivência. Dentro desse quadro, encontra-se a mulher negra, que por ser negra, mulher e pobre, sua exclusão ocorre de forma mais acentuada e gritante.

Ana Lúcia Valente nos diz que “as mulheres negras e as mulatas em geral, sofrem de tripla discriminação: sexual, social e racial. Portanto, tudo o que se coloca como problemático para a população negra atinge especialmente as mulheres” (Valente, 1994, p. 56). Ouso acrescentar nessa fala de Valente as mulheres indígenas, pois elas também são alvos de discriminação, racismo e preconceitos. Pelo que se encontra no PCN, Vol. 10:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se

fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias (Brasil, 1997, p. 39).

Ao inserir as indígenas no espaço das mulheres negras, contemplo nossas ancestrais amefricanas. A amefricanidade pode ser entendida como um processo histórico de intensa dinâmica cultural, de resistência e criação de novas formas, referenciadas em padrões africanos e que leva à construção de uma identidade étnica. Lélia Gonzalez construiu seu pensamento a partir do contato com mulheres e homens de outras localidades. Esse pensamento era para explicar como se formou nas Américas uma matriz de dominação sustentada pelo racismo, mas, principalmente, ela queria intervir e transformar essa realidade a partir de sua compreensão.

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja; o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negroafricana. A África é o continente ‘obscuro’, sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua natureza sub-humana, a exploração sócio-econômica das amefricanas por todo o continente, é considerada “natural”. (Gonzalez, 1988a, p. 77).

As características que distinguem uma pessoa (identidade) foram arquitetadas sob o símbolo do homem branco, tirando a importância do homem negro e também indígena na construção do nosso país.

A supremacia branca nas instituições estabelece estruturas para a disseminação do conhecimento, seja nas escolas fundamentais, nas universidades ou na mídia de massa, por meio das quais todas as conexões entre africanos e indígenas são apagadas e o conhecimento de nossa história compartilhada, suprimido (hooks, 2019, p. 321).

De acordo com Cardozo e Nascimento (2024, p. 46),

Precisamos romper com o pensamento colonial para preservarmos nossa identidade cultural, que, em algum momento ao longo da história, pode ter sido afetada, seja por imposição ou através do contato com o pensamento eurocêntrico. A exemplo disso, temos os indígenas, que durante a colonização do Brasil, foram submetidos a um processo educacional ocidental e a uma política integracionista que não levaram em consideração os aspectos culturais, a crença, a religião desse povo.

Em vista disso, corpos, vidas e pensamentos de pessoas indígenas e negras foram abatidos e não cabiam nos espaços de fala considerados legítimos. Trazendo reflexões sobre a sociedade brasileira e o mito que a estrutura simbolicamente: o da democracia racial a partir da figura da mulher negra, hooks nos diz que antes que a história que está em nosso coração

possa ser falada, lembrada com paixão e amor, devemos discutir a miríade de formas com as quais a supremacia branca trabalha para impor o esquecimento, criando um estranhamento entre negros e indígenas que, embora diferentes, viviam como um. Santana nos mostra que: “a formação étnica brasileira aponta que existem fronteiras com processos de inclusão e de exclusão que se configuram e foram configurando-se por conta dos saberes e práticas das diferentes etnias indígenas que habitavam o Brasil” (2017, p. 107). Para Ferreira e Santos:

No Brasil, tornar-se negro, branco, afroindígenas ainda provoca muitas discussões e provoca rememoração sobre um passado de perversidades, opressão, estigmas, preconceitos, discriminação e exclusão de “outro”, o não branco, o não europeu, assim como a mulher (2023, p. 205).

Há pessoas negras e indígenas convencidas de que suas vidas não são importantes e, portanto, não se veem dignas de reflexões e análises críticas e sofisticadas. As diferenças culturais dos povos indígenas, afrodescendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante. “Novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa e descontínua.

Para Butler (1999), quando o qualifica-se como um sujeito legítimo, como um “corpo que importa”, o sujeito se vê obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura. Os saberes que são transmitidos por diversas instâncias culturais têm uma função produtiva na formação da identidade das crianças. Assistimos aos desenhos sem perceber que eles estão nos constituindo e ensinando o que é ser mulher, ser homem, ser criança, ser branco ou ser negro. Sem perceber, diariamente, deparamo-nos com as seguintes perguntas: quem é você? Onde nasceu? Onde mora? Onde estudou? Do que gosta? Essas simples perguntas fazem com que criemos um texto sobre quais são as nossas identidades, sobre como nos identificamos em relação a diversos aspectos e como nos explicamos para os outros.

Ao responder essas questões, a pessoa poderá dizer que é uma mulher brasileira, alta, negra, moradora de uma cidade do interior da Bahia, que lutou muito para estudar, que torce pelo Vitória e que gosta de pagode. Esse breve texto descreve as identidades dessa pessoa e também nos dá pistas sobre como a cultura na qual ela vive interfere e interferiu profundamente nessas características com as quais ela passou a se identificar. Nós também nos valem de artifícios e de signos para nos apresentarmos, para dizer quem somos e dizer quem são os outros.

Como sujeitos, as pessoas têm o direito de definir sua própria realidade, estabelecer suas próprias identidades, nomear sua história. Como objetos, a sua realidade é definida por outros, a sua identidade é criada por outros, sua história somente é nomeada de maneiras que definem sua relação com aqueles que são sujeitos (hooks, 2019, p. 100).

É por essas e outras coisas que os estudos sobre as diversas identidades que existem em nossa sociedade tendem a defender que as nossas identidades são culturais, ou seja, elas não são completamente inatas, naturais ou determinadas por algum componente genético. Segundo Barth, “a diversidade de vivências e de escolhas das pessoas é reduzida até na sua vida privada, e as suas concepções sobre quem são ou que poderiam fazer são limitadas e diminuídas” (2005, p. 26). Diante da fala de Barth, percebe-se que as identidades mobilizam sentido através da linguagem, além disso, as identidades são marcadas por meio de símbolos e representações, que colaboram muito para valorizar determinadas identidades ou subjugar outras.

Para Gomes e Silva, “os critérios ou parâmetros que são acionados para determinar quem pertence ou não a este ou aquele grupo são muito heterogêneos, frequentemente ambíguos e maleáveis, e diferem no tempo e nos espaços em que são colocados em funcionamento” (2011, p. 48), ou seja, esses coletivos que agrupamos em certas identidades também não são homogêneos ou unificados. O que vale pensar é que as identidades que nós possuímos resultam de um processo de identificação que sofre influências de inúmeros aspectos.

Esses processos de identificação começam na medida em que crescemos, aumentam em determinados momentos de nossas vidas, mas nunca acabam, mesmo quando já estamos na idade adulta. Basta se perguntar: você é hoje a mesma pessoa que foi no ano 2014? Com quais coisas você se identificava ontem e com quais coisas se identifica hoje? São flexíveis, mudam ao longo do tempo, ou seja, não podemos pensá-las como fixas, inatas ou completamente “naturais”. A sociedade busca, de modo intencional, através de práticas cotidianas, de palavras aparentemente banalizadas, de uma multiplicidade de discursos, constituir-nos como sujeitos pertencentes a uma determinada identidade de gênero, de sexualidade, de classe, de etnia, entre outras.

Hodiernamente, batalhas por direitos civis e liberdade negra têm continuamente afirmado a importância da identidade, identidades essas que são alvo de conflitos e de interesses. Barth (2005) nos chama atenção para isso quando afirma: “as identidades étnicas são tentadoras para eles (políticos) porque veem nelas uma base política potencial, por assim dizer, a sua espera, sendo que tudo que eles precisam é achar uma chave, para colocar o

sistema em movimento”. Isto é, os políticos que utilizam a política da diferença cultural para avançar suas ambições por liderança buscam essas bases relacionando-as com ressentimentos e injustiças. Uma vez mais, hooks é assertiva ao dizer:

Quando a cultura dominante exige que o Outro seja apresentado como um sinal da mudança política que está em andamento, de que o “sonho americano” pode ser realmente inclusivo com a diferença, isso é um convite para o ressurgimento de um nacionalismo cultural essencialista (hooks, 2019, p. 71).

A princípio, as lutas por liberdade de pessoas negras não estavam enraizadas em um questionamento da raça como uma categoria definidora; ao contrário, ela exigia uma política de resistência onde todos as pessoas negras se uniriam. Ferreira e Santos (2023, p. 199) ressaltam que a Lei Áurea libertou as negras e os negros escravizados das senzalas e dos perversos castigos físicos, em 13 de maio de 1888, mas não se preocupou com a trajetória dessa população a partir daí. A liberdade precisava ser entendida como um conjunto de experiências vividas; mesmo para aqueles que se tornavam formalmente livres, seu universo de expectativas e direitos era muito desigual quando comparado a outros setores da população. É importante ressaltar que com a abolição da escravatura houve muitos contratemplos, controvérsias e conflitos entre os próprios ex-escravizados, principalmente em questão de gênero.

Depois que a escravidão acabou, uma tensão enorme e conflitos emergiam ente as mulheres e os homens negros como indivíduos lutando para se autodefinir. Enquanto trabalhavam para criar padrões para comunidade e para a vida familiar, os papéis de gênero continuavam a ser problemáticos. (hooks, 2019, p. 176).

hooks sugere que os papéis de gênero negros, e particularmente o papel dos homens, eram muito mais complexos e problematizados na vida negra do que se acredita, pois assim como os homens negros, as mulheres tinham posturas contraditórias em relação ao gênero. Por um lado, não queriam ser “dominadas”, mas por outro, queriam que os homens negros fossem provedores e protetores. Pelo que hooks escreve no seu livro “E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo”:

Vários homens negros escravizados tinham convicção de que era obrigação deles prover o bem-estar econômico da família, e tinham ressentimento amargo e remorso, porque o sistema de escravidão não lhes permitia realizar esse papel (hooks, 2024, p. 86).

A luta hoje diz respeito à ampliação dos direitos à cidadania para os negros, principalmente para as mulheres negras, e como diz hooks, “devemos criar um espaço de oposição onde nossa sexualidade pode ser nomeada e representada, onde somos sujeitas

sexuais – não mais amarradas e acuadas” (2019, p. 151), mas essa distribuição injusta destes direitos tem raízes históricas fincadas na escravidão.

O fato de que mulheres negras escravizadas eram forçadas a trabalhar como “homem” e a existir independentemente da proteção e da provisão deles não levou ao desenvolvimento de uma consciência feminista. Elas não defendiam equidade social entre os sexos. Em vez disso, carregavam um ressentimento amargo por não serem consideradas “mulheres” na cultura dominante e, portanto, não receberam a consideração e os privilégios dados às mulheres brancas (hooks, 2024, p. 89).

Era necessária ajuda mútua, solidariedade entre si, pois além de serem discriminados pela cor, somaram-se à população pobre e formaram os indesejados dos novos tempos. Para hooks, “é esse o processo de empoderamento que possibilita que nos olhemos nos olhos, que nos cumprimentemos com solidariedade, irmandade e amor” (2019, p. 97-98). Precisamos, como mulheres, exercer a sororidade, apoiar umas as outras, estudar as obras das mulheres negras que desenvolveram seu potencial e escolheram ser sujeitas radicais e valorizar sua intelectualidade, visto que o trabalho das intelectuais - principalmente das mulheres negras - raramente é reconhecido como uma forma de transformação e ativismo.

Essa desvalorização do trabalho intelectual, muitas vezes, dificulta, para as mulheres, a valoração do seu potencial intelectual. No artigo “Intelectuais negras”, bell hooks fala que optou conscientemente por se tornar uma intelectual, pois era esse trabalho que lhe permitia entender a realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Conforme a autora: “o Trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (hooks, 1995, p. 466).

O trabalho intelectual ou acadêmico da prática feminista sugere que a transformação individual ajude com as mudanças no mundo. O comprometimento feminista de romper os silêncios com certeza inspirou mulheres negras a escrever teorias para conectar as mulheres negras que não sabiam (como eu) sobre o feminismo ou eram hostis ao movimento, vendo-o somente como para garotas brancas.

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade (Evaristo, 2020, p. 31).

Certamente, para as mulheres negras, a luta não tem sido para emergir do silêncio para a fala, mas para mudar a natureza e a direção da fala, para fazer uma fala que atraia ouvintes, que seja ouvida. Para hooks (2019, p. 39), “esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero

gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta”. Encontrar a voz é um ato de resistência para criar a voz libertadora, deve-se confrontar a questão do público: devemos saber para quem falamos. Quando rompemos com o nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. Cada leitura que faço de hooks me delicia e me encanta com seus saberes e sensibilidade em querer tocar o outro, de transformar, de fazer a diferença. Ela abre o coração ao revelar seu desejo:

Eu não desejo uma situação na qual somente mulheres negras sejam encorajadas a escrever sobre assuntos relacionados à experiência da mulher negra. Mas desejo ajudar a construir um mundo onde a pesquisa e o trabalho de mulheres negras sejam valorizados de modo que possamos ser motivadas a fazer tal trabalho, para que nossas vozes sejam ouvidas. Desejo ajudar a construir um mundo onde nosso trabalho seja levado à sério, valorizado e aclamado, um mundo onde tal trabalho seja visto como necessário e significativo (hooks, 2019, p. 110).

O trabalho de hooks era e é verdadeiramente educar para uma consciência crítica. Ela acredita que quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, não se opõe a solidariedade a comunidades maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.

Diante do exposto, ainda haveremos de investigar, no capítulo porvindouro, se: as/os professoras/es questionam as normatizações dos marcadores sociais? Conseguem ensinar os alunos a transgredir barreiras raciais, sexuais, religiosas, de classe e gênero? As/os docentes que almejam alunos engajados, autônomos e críticos são transgressores, desobedientes ou ainda estão presas/os ao medo de mudança?

### 3 CONVERSATÓRIOS E ESCRIVIVÊNCIAS

O saber é algo que deve ser compartilhado, ainda mais quando puder gerar transformações significativas na forma como nos vemos no mundo, atingindo positivamente nosso sentimento de pertencimento. Precisamos ser audaciosas para acessar pessoas e lugares que ninguém vai, mas precisam, porque de nada adianta tanto conhecimento se ele não é visibilizado e compartilhado, ou seja, nós mulheres devemos ocupar todos os espaços, fazer com que nossas causas sejam de conhecimento de todos. No Brasil, as mulheres negras sempre estiveram presentes nos movimentos e nas lutas por melhorias de vida e pelos seus direitos.

As mulheres negras têm apresentado ricas contribuições que não podem ser mais ignoradas, inclusive sobre os fenômenos educacionais, assim, criando uma pedagogia feminista. hooks é categórica quando diz que “não podemos ter uma pedagogia feminista revolucionária se não tivermos feministas revolucionárias na sala de aula” (2019, p. 123). Todavia, é preciso romper com velhas concepções de educação ainda tão presentes nas instituições escolares. É imprescindível nos colocar de frente contra um modelo de educação que limita a visão de mundo, que torna reduzidas as formas de aprender. Em vista disso, essa pedagogia feminista carece ser uma pedagogia engajada, fazer sentido para os indivíduos, conversar com a rotina deles. Para hooks, o engajamento “nos convida a estar sempre no momento presente, a lembrar que a sala de aula nunca é a mesma” (2017, p. 211). Ou seja, a educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula. Quando a sala de aula é realmente engajada, ela é dinâmica, é fluida, está sempre mudando.

Nos momentos preparatórios da pesquisa, onde buscava a melhor forma para observar o engajamento das professoras/participantes, preocupava-me em escolher uma técnica participativa e libertadora que possibilitasse trocas. Como visto, o Conversatório, técnica utilizada nesta pesquisa, foi importante por contribuir no estímulo das habilidades de escuta ativa, fala e cooperação, além de promover uma compreensão de como as narrativas e atitudes afetaram a nós mesmas e as colegas no sentido de respeito e tolerância a diferentes pontos de vista. Promover o Conversatório trouxe muitos benefícios, um deles foi colocar as professoras-participantes da pesquisa na posição de protagonistas da construção da própria escrita.

Conforme mencionado no primeiro capítulo, os encontros para a investigação aconteceram de forma on-line e presencial, os quais intitulei “Conversatório”, que foi inspirado no “Conversatório de Experiências Pedagógicas de Professores/as da Educação

Básica”, sendo ele a culminância da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP). Conversatório foi o nome dado ao ato final da apresentação da documentação narrativa para publicizar para o público de participantes e convidadas as experiências pedagógicas reunidas durante a Formação Docente e Diversidade: Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, apresentada à coordenação do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade - DIVERSO (Rios, 2022, p. 25). Segundo as autoras Santos e Silva, idealizadoras do Conversatório,

a riqueza da formação de professores, promovida pela DNEP, construída coletivamente nos giros, tessituras e no *Conversatório*, além das mais variadas formas de interação virtual necessárias durante todo o período do distanciamento social no qual a formação transcorreu, foi como disseram os narradores: “um divisor de águas” sobre outros modos de escrever e formar-se ao longo da trajetória profissional (2022, p. 91).

A diferença é que utilizei o Conversatório, como encontros periódicos, para dialogar com professoras, fazer leituras de textos, escrita e leituras de cartas. Através das narrativas dos diálogos presentes no Conversatório, foi possível observar e analisar o protagonismo e a atuação das quatro professoras investigadas na pesquisa.

### 3.1 CONVERSATÓRIO

O 1º Conversatório aconteceu de maneira remota, pela plataforma Google Meet, no dia 12 de junho de 2024, às dezoito horas e vinte minutos, estendendo-se até às dezenove horas e quarenta e cinco minutos. Expliquei mais uma vez para as quatro participantes que aquele encontro denominado Conversatório seria um momento de partilha e conversa onde expressaríamos pensamentos, ideias e opiniões a partir da temática lançada.

Com a finalidade de conhecer os saberes prévios das participantes, fiz provocações a respeito do conceito que tinham de docência, vivência e transgressão. Acerca de docência, disseram que seria ensinar e fazer uma atividade que gosta; quanto à vivência, é o que a gente vivencia no presente, o que convive com o aluno; por fim, transgressão seria desrespeito, várias etnias convivendo juntas, um ato que faz no momento. Como o intuito não é julgar opiniões, e, sim, ouvir e analisar, não interferei nas falas das participantes, afinal cada narrativa, pensamento e ideia tem seu ensinamento. “Cada narrativa protagoniza uma experiência vivenciada por pessoas com diferentes identidades políticas, culturais e sociais, e aponta para uma coletividade, característica principal e inacabada do processo de educar” (Nuñez, 2023, p. 40).

Em seguida, apresentei bell hooks como minha inspiração, fonte teórica, mostrando sua trajetória (biografia) acadêmica de mulher negra intelectual. Lancei mão das citações do livro “Erguer a voz” (2019) para leitura, reflexão e debate:

✓ “O comprometimento feminista de romper os silêncios inspirou as próprias mulheres negras a escrever teoria para criar trabalhos que nos conectassem às mulheres negras que não sabiam sobre o feminismo ou eram hostis ao movimento, vendo-o somente como para garotas brancas” (hooks, 2019, p. 19).

✓ “Foi nesse mundo de conversas de mulher que nasceu em mim um anseio de falar, de ter uma voz, e não qualquer voz, mas uma que pudesse ser identificada como pertencente a mim” (hooks, 2019, p. 31-32).

✓ “Certamente, para as mulheres negras, nossa luta não tem sido para emergir do silêncio para a fala, mas para mudar a natureza e a direção da nossa fala, para fazer uma fala que atraia ouvintes, que seja ouvida” (hooks, 2019, p. 32-33).

✓ “Quando acabamos com o nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar” (hooks, 2019, p. 32-33).

✓ “Eu não desejo uma situação na qual somente mulheres negras sejam encorajadas a escrever sobre assuntos relacionados à experiência da mulher negra. Mas desejo ajudar a construir um mundo onde a pesquisa e o trabalho de mulheres negras sejam valorizados de modo que possamos ser motivadas a fazer tal trabalho, para que nossas vozes sejam ouvidas. Desejo ajudar a construir um mundo onde nosso trabalho seja levado à sério, valorizado e aclamado, um mundo onde tal trabalho seja visto como necessário e significativo” (hooks, 2019, p. 110).

✓ “É preciso reconhecer que o papel de professora é uma posição de poder sobre outras pessoas. Nós podemos usar esse poder de jeitos que diminuam ou as enriqueçam, e é essa escolha que deveria diferenciar a pedagogia feminista do ensino que reforça a dominação” (hooks, 2019, p. 119).

Ao final da reflexão, deixamos agendado o próximo Conversatório.

### 3.2 CONVERSATÓRIO (escrita da 1ª carta)

O 2º Conversatório aconteceu no 19 de junho de 2024, em formato remoto, pela plataforma Google Meet, tendo início às dezoito horas e vinte minutos e término às dezenove horas e trinta minutos. Nesse encontro, adentramos no que seria Escrivivência. Ao serem provocadas sobre o

conceito de: narrativa, escrita e fala, as professoras participantes da pesquisa falaram que narrativa é contar algo, fatos e acontecimentos; escrita é passar para o papel o pensamento; e fala é a mesma coisa que narrar. Como nenhuma delas conhecia a expressão *Escrevivência*, expliquei que o termo *Escrevivência* traz a junção das palavras “escrever e vivência”, mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiência étnica e de gênero ela está ligada.

Em seguida, apresentei a escritora afro-brasileira Conceição Evaristo como a criadora do termo e expliquei como ele surgiu. Dando seguimento ao encontro, ressalttei que o narrar e o escrever sobre suas vivências são necessários para saber em que lugar está, para ter um lugar de fala, visto que entre as participantes há uma professora que se autodeclara branca. Nesse momento, propus que a escrita, a narração das vivências de cada uma, fosse por meio de cartas endereçadas a mim. As cartas, ao serem escritas pelas professoras participantes, seguiram um roteiro relatando a trajetória pessoal, escolar e profissional. Sobre a vida pessoal, pedi que relatassem: onde nasceu, filiação, profissão dos pais, as brincadeiras de infância, como os pais direcionaram a educação delas, descrever um pouco a sua adolescência e relatar uma situação de racismo ou preconceito. Quanto à escolar e ao profissional, que descrevessem: como ingressou no Ensino Médio, a escolha profissional, a maneira como se tornou professora, seus objetivos e planos para o desenvolvimento da sua docência, maiores desafios enfrentados em sala de aula quando envolve as sexualidades e a cor da pele dos alunos, como sua criação familiar influencia na sua prática pedagógica diante das questões de etnia/raça, sexualidade, religião e gênero. Por fim, relatassem com transparência se tem coragem de transgredir, desobedecer às barreiras sexuais, de classe, raciais, de gênero, religiosas ou se ainda está presa ao medo de mudança.

### 3.3 PRIMEIRAS CARTAS

#### 3.3.1 Carta de Aysha

*De: AYSHA  
Para: Juliana  
Ipiaú, julho se 2024*

*Olá! Juliana, tudo bem? Espero que sim*

*Eu, escrevo esta carta para falar a respeito de acontecimentos vividos por mim como mulher, professora, pedagoga, educadora, negra de cabelos crespo, narrando experiências sobre minha vida acadêmica e profissional.*

*Nasci na cidade de Ipiaú na Bahia, na fundação hospitalar no dia 8 de maio de 1969, sou filha de M.F.S.F., trabalhador rural e de C.J. D. Trabalhava na roça e em casa para ajudar no sustento da família tenho 12 irmãos, até os 6 meses de idade fiquei num convívio com meus pais biológicos e fui morar com meus avós depois que minha mãe biológica*

*descobriu que estava grávida e eu não poderia mais ser amamentada pois o leite já estava fraco para o meu sustento. Fui então criada em uma fazenda conhecida como Ponto Novo, onde fui a criança mais feliz do mundo.*

*Tive uma infância incrível, brincava de boneca, de casinha, cantiga de roda, amarelinha, cabra cega, me divertia muito e eu gostava também pois era uma criança tão feliz, sorridente e amada pelos meus avós. Nas manhãs de domingo meus pais vinham me visitar eu adorava vê-los e depois de muita reflexão consegui entender por mais que meus pais tivessem me dado, eles ainda gostavam de mim e me amavam de verdade. Eram também muito carinhosos comigo, levava assim sempre alguma lembrancinha para mim com seu carinho estampado no rosto.*

*Durante a minha adolescência, já com 14 anos de idade, pensava em ser jornalista, mas infelizmente o meu sonho foi interrompido, por não ter condições financeira e naquela época tudo era mais difícil.*

*Cursei o ensino médio no Colégio Estadual de Ipiauí onde estudei até a oitava série que hoje é o nono ano do fundamental um. Já os meus 3 últimos anos de colégio foram concluídos em um colégio normal de Rio Novo. Meus familiares queriam que eu fosse professora e acabei optando pelo magistério, fazendo assim, a vontade da minha família e em especial o meu irmão que hoje não está mais aqui presente entre nós. O interessante que acabei me apaixonando pela profissão de professora. Naquele tempo tudo que eu queria era estudar para ter um futuro melhor poder trabalhar e conseguir meus objetivos.*

*Minha trajetória acadêmica começou no ensino médio pois, foi só a partir daí que percebi a diferença que a educação e o aprendizado poderiam fazer na minha vida. Iniciei minha vida profissional aos 19 anos de idade depois de ter me formado em magistério no ano de 1991 e ao me tornar professora efetiva no ano 1995 passei pela educação do campo. Minha atuação aconteceu numa classe multiseriada e após 6 anos passei a lecionar na zona urbana o que facilitou o meu ingresso na universidade possibilitando me graduar em pedagogia. Foi um sonho, sempre quis estudar em uma faculdade pública e o meu sonho foi concretizado. Pois acreditando em Seus valores e sua missão.*

*Foi um curso com muito aprendizado e conhecimento, foi assim um momento único para mim em todos os sentidos, onde tive um outro olhar de conhecer e aprendi a compartilhar e a ver o mundo por novas perspectivas.*

*O professor às vezes é mágico, às vezes palhaço e sempre equilibrista, a maioria das vezes é preciso enfiar angústia medos e dificuldades na cartola e de lá, tirar a esperança, amor e positividade. E quando o grande público acha que o espetáculo acabou lá vem chegando o professor dando um show novo, baseado na capacidade de reinventar-se.*

*Depois de um certo tempo busquei uma especialização em gestão escolar no decorrer do tempo fui convidada para atuar como gestor escolar diretora executando ideias de expansão de gerir a unidade escolar na creche.*

*Por alguns anos ao retornar ao retornar para o chão da sala de aula senti um pouco de dificuldade me deparei com outra realidade na relação do processo de educação inclusiva a formação continuada se revelando mais uma vez como básica.*

*Na verdade, eu não me vejo preparada para trabalhar ou abordar questões referente à sexualidade ainda falta uma preparação nesse aspecto. No Brasil, a legislação na área da educação passou a enfatizar o acesso dos alunos com necessidades educacionais ao ensino regular ao ensino regular, percebo que o professor tem um papel fundamental na construção de escola para todos, para realizar sua função social como educador se deve adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula, a partir desse pressuposto a sexualidade é entendida como uma construção histórica social e cultural que se constrói na correlação de elementos sociais presente na medicina, na educação, na*

*religião entre outros, através de estratégias pode saber sobre o sexo entre a sexualidade e portanto, uma invenção produzida por meio de discursos e práticas sociais.*

*Vejo que já não cabe mais hoje, um trabalho educacional voltado para técnicas antigas, retrógradas fechadas entre os 4 padres de uma sala. É extremamente necessária a preparação e renovação da escola, do professor no tocante à evolução e utilização de instrumentos e prática que ultrapassa os muros da sala.*

### **3.3.2 Carta de Princesa**

*De: PRINCESA*

*Para: Juliana,*

*Ipiaú, Julho de 2024*

*Sou filha de E.A.M, profissão balconista de loja comercial e M.N.M, costureira, dona de casa. Nasci na cidade de Ipiaú, brasileira, do estado da Bahia, sou a primeira filha de duas irmãs chamadas G.N.M e C.N.M.*

*Durante a minha infância, brinquei, aproveitei bastante a infância com as brincadeiras de boneca, pula - corda, amarelinha, esconde- esconde; gostava também de jogar baralho, e de brincar de escolinha, sendo a professora de minhas irmãs e amigas, de onde me identifiquei no futuro seguir a profissão de professora. Valorizava as brincadeiras em grupo, brincava também sozinha, dentro de casa e até mesmo na rua onde residia a minha família e amigos.*

*Meus pais me passaram uma educação de bom caráter, valorizando os valores morais, éticos, morais e espirituais, e até mesmo muito exigentes na forma de educar. E com essa educação aprendi como me relacionar, me expressar e me compreender como indivíduo, favorecendo o respeito com as pessoas, a minha honestidade e empatia com uma educação de berço.*

*Como adolescente, fui uma garota muito tímida, calada, assustada com a fase de transição nas transformações físicas (do meu corpo), mentais e emocionais perante a adolescência preparando para a vida adulta, mas aos poucos fui superando as mudanças na fase de transição. Sobre a trajetória acadêmica, iniciei os meus estudos aos 4 anos de idade na escola particular Chapeuzinho Vermelho até os meus 7 anos de idade, depois passei a estudar da primeira à quarta série na Escola Estadual Celestina Bittencourt e depois estudei no Colégio GEI (Ginásio Estadual de Ipiaú) da quinta série a oitava série. No mesmo colégio (GEI), estude o ensino médio (1º, 2º, 3º ano do Magistério) e no 1993, concluí o ensino médio, como professora em magistério. Sempre quis ser professora, ensinar crianças já tinha esse desejo e objetivos na escolha de minha profissão, e com isso fui trabalhar em 1994 com contrato pela Prefeitura de Ipiaú na zona rural como regente de classe em séries multiserriadas (da alfabetização a quarta série do ano fundamental). Em 1995, fiz o concurso público, fui aprovada, e depois de dez anos formada em magistério, prestei exames ao meu primeiro vestibular para o curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, com isso fui aprovada pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e em 15 de setembro de 2007 concluí o curso Licenciado em Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.*

*Como professora, tive e tenho objetivos e planos para o desenvolvimento do meu trabalho, destacando estabelecer sempre nas minhas aulas e ao planejar os planos de aulas estratégias de recuperar os alunos de menor rendimento em sua aprendizagem; ensinar, trocar experiências e construir conhecimentos com os alunos, compartilhar informações, instruir, corrigir e apresentar caminhos favoráveis e possibilidades de aprendizagem*

significativa. Já participei de vários cursos de capacitação ofertados pela prefeitura de Ipiaú, cursos para promover desenvolvimento contínuo para aperfeiçoar, ajudar, e adaptar o conhecimento já existente ao meu trabalho para uma nova atividade, ou seja, positividade, novidades a minha profissão. Já fiz duas pós-graduação referente a Língua Portuguesa (produção textual) e pós-graduação de Educação Especial. Sobre os cursos ofertados referente as questões de gênero, etnia/ raça, PCD, sexualidade, penso que a "Educação" precisa e deve já valorizar sempre a cultura do outro, ter um olhar, podendo assim formar o entendimento da diversidade e do caminho para a desconstrução do preconceito que querendo ou não ainda prevalece ainda no meio profissional, na regência de classe, entre os alunos e com isso necessita de um fundamento a transformação da consciência e análise das pessoas. Referente a criação familiar relacionado a minha prática pedagógica que exerço sempre fui bem orientada por meus pais a respeitar o outro, a não ser racista, a entender as dificuldades sofridas pelas minorias sociais, e com isso a cada dia reconheço, procuro conhecer sobre as diferenças presentes no mundo entre escola, aluno e família, tentando aprimorar um ensino antirracista que envolva um ambiente propício para que todos se expressem sem medo, sendo um agente mediador principalmente no âmbito escolar.

Entretanto, os desafios enfrentados em sala de aula partindo e envolvendo a sexualidade e a cor do aluno, infelizmente, ainda permeia situações entre alunos, professores, etc. Sendo assim, sempre abordo o respeito com o próximo, a eliminação de discriminação, evitar o preconceito com o colega para que esses comportamentos não aconteçam novamente, questionando uma forma eficaz de provocar reflexões que desvalorizem o racismo, a desigualdade e que as crianças comecem a se perceber no mundo e a perceber o outro.

Um grande abraço.

Atenciosamente: Princesa

### 3.3.3 Carta de Mariana

De: MARIANA

Para: Juliana

Ipiaú, julho de 2024

Prezada colega e amiga Juliana Lino,

Paz e bem!

É imenso prazer que escrevo um pouco sobre minha vida profissional para você. Sou filha, esposa, mãe e professora, natural da cidade de Ibirapitanga. Sou a segunda filha dos seis filhos do casal J.N.A (motorista) e J.M.S (professora). Tive uma boa infância ao lado dos meus irmãos, primos, vizinhos e colegas, onde minha brincadeira predileta era brincar de "escola", sendo eu sempre a professora! Assim veio minha adolescência, onde gostava muito de estudar. Cheguei a dar aulas particulares para crianças menores e era até remunerada pelos pais dessas crianças. O tempo passou e, como minha mãe era professora, recebi muito incentivo dela, que sempre que podia me levava para ajudá-la. Eu lembro que amava estar lá na sala de aula com as crianças, auxiliando nas atividades e brincadeiras. Acredito que foi nessa época que me apaixonei pela educação, pela arte de educar.

Na época do ensino médio, fiz a formação para o magistério, onde tive a oportunidade de aprender muito no estágio. Após a conclusão do curso, formada em magistério, iniciei como professora regente em uma turma da antiga 2º série. Amava ser mediadora do conhecimento daquelas crianças! O tempo passou e fui adquirindo mais experiência. Veio a

*oportunidade da graduação em Pedagogia (REDE UNEB). Foi uma época de muito aprendizado e superação, pois estava gestante, esperando minha preciosidade, Lara Lídia, enquanto concluía o curso de Pedagogia tão almejado. Mais uma conquista, pois meu sonho era cursar a faculdade de Pedagogia.*

*Já tive a oportunidade de trabalhar com turmas da educação infantil e ensino fundamental I e em muitas turmas. Já tive alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) e desenvolvo um trabalho inclusivo com atividades diferenciadas com eles. Quando ocorrem situações de preconceito/racismo em sala de aula, enfatizo muito no bom diálogo para conscientização e mudanças de atitudes dos alunos. Práticas como essas devem ser vivenciadas no dia a dia do convívio escolar para garantir a construção de uma sociedade justa, equitativa, diversa e eticamente igualitária para todos. Esse é um dos mais importantes papéis dos professores.*

*Repensar espaços e tempos da escola é fundamental para a transformação da escola que temos e a escola que queremos! Daí o ideal de adotar práticas mais dialógicas, participativas e colaborativas para, de verdade, termos uma educação de todos, para todos e por todos! Sabemos que são muitos os desafios dessa nossa caminhada, mas o esforço de toda a comunidade escolar, com foco na aprendizagem de cada estudante das nossas escolas e as ações nas suas múltiplas dimensões, certamente se complementa, se articulam e compõem a formação humana em toda a sua integralidade.*

*Quero aqui também sinalizar o grande orgulho em ser professora e dizer o quanto amo essa profissão. Agradeço pela oportunidade de fazer essa retrospectiva da minha vida profissional.*

*Um forte abraço!*

*Mariana*

### **3.3.4 Carta de Agni**

*De: AGNI*

*Para: Juliana*

*Ipiaú, julho de 2024.*

*Saudações Ju!*

*Tudo bem?! Espero que sim...*

*Fiquei muito feliz com o convite que você me fez para participar da sua pesquisa acadêmica, achei o tema muito interessante e relevante, espero que a minha contribuição possa enriquecer o seu trabalho e trazer luz sobre as questões tão importantes como raça, gênero e sexualidade.*

*Sou natural da cidade de João Monlevade – MG, filha de D.C.S, um homem negro que trabalhou grande parte da sua vida na siderúrgica que é a principal fonte de renda da cidade. Meu pai é uma pessoa que trabalhou e se dedicou muito a família e nos proporcionou uma vida confortável e experiências riquíssimas relacionadas a música, a cultura e também sobre a importância do papel do negro na sociedade e na construção do nosso país. Ele nos contava a história dos seus ancestrais que eram escravos, mas sempre trazendo não só o lado negativo mas também uma história de luta, força e sobrevivência do nosso povo. Nós crescemos conscientes de sermos pessoas negras e carregamos ao longo da nossa vida esse orgulho, mas é lógico que a nossa trajetória num país onde o racismo está presente em todos os locais, de alguma forma fomos atingidos, principalmente nas questões relacionadas a aparência e a autoestima.*

*Minha mãe se chama Joana D.L.S, uma mulher branca, costureira, e muito dedicada ao trabalho. Muitas vezes ela não conseguia compreender os cuidados necessários com os nossos cabelos, isso foi um ponto de conflito na minha infância, e gerou uma dificuldade em aceitar e amar o cabelo cacheado, durante muitos anos eu usei meu cabelo alisado. Hoje eu já passei pela transição capilar e vejo como o cabelo me devolveu a identidade, como eu me reconheci novamente usando o cabelo cacheado.*

*Tenho dois irmãos mais velhos, J. foi o primeiro filho e J. filha do meio e eu sou a caçula.*

*Fui mãe muito jovem, aos 18 anos tive minha primeira filha enquanto ainda cursava o ensino médio. Interrompi a escola e só voltei a estudar aos 26 anos quando me separei do meu primeiro marido. Nesse momento eu já tinha duas filhas e iniciei um supletivo para retomar os estudos. Foi quando iniciou-se uma trajetória de resgate da minha identidade e força pois no período que estive casada não estudei e nem trabalhei então eu tive que me desdobrar para enfrentar o desafio de criar duas filhas e estudar, meus pais me ajudaram nessa missão pois o meu ex-marido não participou da criação delas, quando eu me separei minha filha mais velha tinha sete anos e a mais nova tinha 3 anos, minhas filhas foram minha maior motivação para buscar o estudo.*

*Quando eu terminei o supletivo, eu tive a oportunidade de cursar a faculdade de Pedagogia, minha irmã era professora então eu já tinha contato com a profissão. Na minha cidade tinha recém chegado um polo da Universidade Federal de Ouro Preto que oferecia o curso de Pedagogia e de Matemática, e eu me identificava mais com a Pedagogia, e assim fiz o vestibular, passei e iniciei o curso. Logo que iniciei a faculdade conheci o meu atual marido e pouco antes de concluir o curso me mudei para a cidade de Ipiaú-BA. Ele veio a trabalho e nós nos casamos e viemos morar aqui.*

*Em Ipiaú senti grande dificuldade de ingressar no mercado de trabalho na área da educação, então surgiram outras oportunidades e eu trabalhei algum tempo em outra área.*

*No meu estágio da faculdade eu já havia trabalhado com crianças com autismo. A Educação Especial esteve presente em minha vida, pois a minha irmã trabalhou na APAE da minha cidade natal e minha mãe era quem fazia as roupas do festival de dança dessa instituição. No ano de 2017 houve um processo seletivo do Estado para trabalhar com AEE, fui aprovada e designada para trabalhar no CAPI – Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú, na área de DI, atuando no atendimento de crianças com autismo. Essa foi uma oportunidade ímpar em minha vida, pois lá eu pude encontrar mulheres estudiosas, inteligentes e dedicadas a mudar a realidade da educação especial na nossa região.*

*Trabalhei no CAPI por um ano e outros desafios me foram propostos e então resolvi seguir uma outra carreira, dessa forma minha trajetória na educação foi interrompida por alguns anos.*

*Retornei à educação em 2023 no ano passado, através do processo seletivo da prefeitura de Ipiaú, fui lotada na escola Edvaldo Santiago. Foi um ano de muitos desafios mas também de muito aprendizado e realizações. Encontrei ótimos profissionais, mas também percebo um certo cansaço nas pessoas envolvidas com educação, pelos vários motivos que tornam essa profissão tão difícil no nosso país: má remuneração, falta de atualização dos profissionais, falta de acompanhamento adequado para as demandas que a educação exige, e a realidade dos próprios alunos e suas famílias muitas vezes desestruturadas, que não oferecem o mínimo para as crianças terem uma boa educação.*

*Sinto um desconhecimento dos meus colegas em relação as pessoas com deficiência, e certa resistência em relação a inclusão, mas percebo que esse problema não é exclusividade dos meus colegas, mas sim um problema sistemático pois não é oferecido ao professor conhecimento e estrutura necessária para lidar com esse tema. São muitos desafios e*

*múltiplas condições diferentes em cada deficiência, é lógico que não iremos dominar cada uma delas, mas sinto ainda muito desconhecimento do básico.*

*Percebo também um preconceito relacionado às questões raciais e de gênero, mas isso não seria diferente em um país onde a estrutura é racista e preconceituosa. Vejo a necessidade de uma desconstrução e quebra de paradigmas que já vem sendo propostos, mas que ainda demandam muitas ações e debates para que haja mudança efetiva. Muitos alunos reproduzem esses preconceitos muitas vezes ensinados por suas famílias, e a escola em alguns casos negligencia o seu papel de educadora, por ainda carregar ranços de uma geração que vivenciou pouco em sua infância e adolescência questões relacionadas a raça, gênero e pessoas com deficiência.*

*Acredito que a restrição que existe em abordar nas escolas assuntos relacionados a gênero, raça e pessoa com deficiência, ainda existem por falta dos profissionais da educação reconhecerem seus próprios preconceitos para que dessa forma ele possam se desconstruir, buscar conhecimento e reconhecer a importância desses temas na atualidade. Acredito que minhas ações não irão mudar o mundo mas se fizerem diferença na vida de um aluno eu cumpri o meu papel quanto educadora.*

*Agni*

### 3.4 CONVERSATÓRIO

O 3º Conversatório aconteceu presencialmente na Escola Municipal Edvaldo Santiago, no dia 23 de julho de 2024, pela manhã, das nove horas às onze horas, para socializar os sentimentos que brotaram durante a escrita da carta e para fortalecer as lembranças que carregavam do período escolar em que eram estudantes, da infância até a fase adulta. Lembranças essas que variaram de boas e saudosas a tristes e constrangedoras. Memórias vivenciadas com colegas e docentes. A nossa memória, seja como estudantes, seja como professoras, nos permite aprofundar, com um olhar do tempo presente, a vida escolar, as mudanças ocorridas ao longo dos anos e o contexto de cada época. Segundo Costa (2007, p. 12),

*Sem memória, hoje, nossa civilização caminha desnordeada, pois não conhece seu passado, não tem consciência em seu presente, e não projeta perspectiva no futuro. Urge retomá-la, à luz da História, com vontade, entendimento e, sobretudo benevolência, e dar novamente um sentido à nossa existência nesse mundo.*

Por conta disso, procurei saber o que elas trazem dessas vivências para suas práticas pedagógicas como professoras em sala de aula. De que maneira as professoras impactam e influenciam na sua forma de agir com os alunos. Após a resposta escrita dessas provocações, lançamos para o diálogo aberto, onde cada uma socializou suas narrativas, gerando emoções nostálgicas.

Para Aysha, as melhores lembranças vivenciadas na infância foram: *As brincadeiras, cantigas de roda, quando aprendi a ler e escrever, principalmente meu nome.*

Para Princesa: *Tenho lembranças da época das estagiárias que passavam um período da III unidade lecionando no lugar da regente de classe, e no final do estágio, tinha festinha de conclusão do estágio e lembrancinhas para os alunos.*

Mariana diz que: *Foi um desfile do Sítio do pica-pau Amarelo, onde eu fiz o personagem da Borboleta. Esse desfile ficou marcado em minha memória. Foi um lindo projeto.*

E Agni: *Sempre participei dos eventos da escola.*

Acerca de alguma situação triste e constrangedora que sofreu na infância, na escola, por parte dos colegas ou por alguma professora, as participantes responderam:

Aysha relata que: *Foi quando minha professora me colocou de castigo, fiquei sem recreio e, além de tudo, ainda levei algumas palmatórias na mão, por não ter acertado a tabuada, sem contar que tinha que ficar de castigo no caroço de milho.*

Princesa: *Lembro que quando estudava no ginásio, no término das aulas, eu e minha irmã saímos correndo da escola querendo chegar rápido em casa, nisso minha irmã acabou caindo em cima do braço e, nessa queda, fraturou, quebrou e teve que engessar o braço. Com esse episódio, ficamos um bom tempo evitando correr até chegar em casa.*

Mariana: *Infelizmente vivenciei, no período escolar no 2º Ano, série que cursava, momentos constrangedores, pois fiquei doente, muito doente, e meu cabelo caiu (febre tefóide), daí eu usava um lenço na cabeça até o cabelo crescer, e por diversas vezes meus colegas puxavam o lenço e saiam correndo. E meu cabelo crescia crespo.*

Agni: *Fui selecionada para ser o padre da festa junina, pois tinha o cabelo curto e não me deixaram ser a noiva.*

Em seguida, questionamos: diante do que viveu na infância, o que trazem hoje para docência? Como as professoras influenciaram nas suas prática pedagógica hoje? Obtendo, respectivamente, as seguintes respostas:

Aysha: *Uma realidade totalmente diferente do que era antes, pois ser professor é desafiador, na verdade, a gente nunca sabe o que vai encontrar no nosso dia a dia. Enquanto professora, sempre gosto de acolher aos meus alunos, observando as diferenças e considerando que cada um aprende de um jeito diferente, uns no seu processo mais lento, e outros com melhor desenvoltura. Acompanho meu aluno mediando o conhecimento e adequar os conhecimentos prévios, tentando dar o melhor de mim nesse processo aprendizagem.*

Princesa: *Para a minha docência, trago o aprendizado, as experiências vividas nesse período, a convivência com os colegas (amizade). As professoras influenciaram na troca de*

*conhecimento que adquirir, o modo de lecionar com responsabilidade e dedicação.*

*Mariana: A dedicação ao ato de ensinar. Ensinar com todo empenho e zelo priorizando sempre em o aluno adquirir o conhecimento e a aprendizagem acontecer. E graças a Deus tenho boas lembranças das professoras dedicadas que passaram por minha trajetória escolar.*

*Agni: Infelizmente acabo reproduzindo algumas práticas das quais não me orgulho, mas que às vezes, devido ao próprio sistema, me pego sem saber como agir. Mas me esforço todos os dias para melhorar e penso criticamente sobre minhas ações.*

Durante as falas, alguns momentos evidenciam perfeitamente a capacidade das professoras de reviver emoções experimentadas há mais de 20 anos, mas que ganham vida e sentido novamente na medida em que as memórias são revisitadas. Nesse momento, surgem questões típicas ao magistério, ao universo feminino e infantil, que em alguns casos, até lágrimas, surgem carregadas de tristeza e/ou de saudade. Nesse Conversatório, uma das professoras, que a princípio havia dito que nunca tinha vivenciado situação de racismo, percebeu que a atitude dos colegas em zombar do cabelo que estava crescendo crespo era racismo. Mas todas admitem que, com o passar dos longos anos exercendo a docência, apaixonou-se pelo magistério, realizando-se profissionalmente e, conseqüentemente, tendo orgulho de contribuir na formação humana e profissional de muitas pessoas, as quais jamais esquecem de seus professores. Por exemplo, como elas não esqueceram das suas antigas docentes, perpetuando práticas válidas atualmente, mas excluindo as que não têm relevância.

### 3.5 CONVERSATÓRIO (escrita da 2ª carta)

No dia 21 de agosto de 2024, por volta das quinze horas, realizamos o quarto Conversatório, o qual foi encerrado às dezessete horas. Nesse Conversatório, objetivamos adentrar nas questões identitárias da nossa cultura, refletindo o lugar que ocupamos na nossa família, sobre nossas origens, de onde viemos, quem foram nossas bisavós, avós e como nossos pais conduziram nossa educação doméstica. De que forma a educação que seus pais lhe deram moldaram a sua educação? E como a criação recebida por vocês influenciaram na maneira que vocês educam seus filhos? Ou seja, de que maneira a cultura dos avós influenciaram na criação de seus pais e como a educação de seus pais influenciaram na sua. Porém, o que direcionou a dialética desse Conversatório foi a seguinte provocação:

De que forma a educação que seus pais lhe deram moldaram a sua educação? Ou seja, como a criação recebida por você influencia na maneira que você educa seus filhos? Diante disso, as participantes responderam:

*Aysha: Como eu fui criada pelos meus avós, vou dizer como eles me criaram. Que foi de maneira honesta, bem tradicional, então procuro passar isso para meu filho.*

*Princesa: Com boas condutas, bons exemplos, saber em quem confiar, ter respeito e carinho com o próximo. Dentro dos princípios da obediência, da dignidade. Da honestidade e principalmente com a educação familiar e com respeito. Acontece em forma de diálogo e bons exemplos.*

*Mariana: Até hoje tem coisas que sigo os ensinamentos que minha mãe me passou, a gente é muito unida. E a minha filha educo no mesmo ritmo.*

*Agni: A educação dos meus pais influenciaram em vários aspectos a minha criação das minhas filhas, as coisas que acreditei serem boas aproveitei, as que não, ressignifiquei para não tentar passar para elas.*

Encerrando a partilha do Conversatório, pedi que as participantes dessem vazão aos sentimentos e lembranças que aquele momento ocasionou e usassem a escrita como fonte de desabafo e protagonismo. Desse modo, que escrevessem uma carta para mim, descrevendo como foi a infância com seus mais velhos (avós maternos e paternos), quais legados e ensinamentos eles deixaram; enfim, que escrevessem sobre sua identidade cultural, abordando sua etnia, ancestralidade e herança cultural.

## 3.6 SEGUNDAS CARTAS

### 3.6.1 Carta de Aysha

*Aysha*  
*Ipiaú, setembro de 2024.*

*Olá, Juliana! Como você está? Tudo bem? Espero que sim.*

*Eu, Aysha, escrevo esta carta para falar um pouco a respeito da minha identidade cultural.*

*Desde dos meus seis meses de idade fui criada pelos meus avós maternos, eles desempenham um papel fundamental em minha vida, ensinando-me valores importantes como respeito, honestidade e empatia. A convivência com eles fez de mim uma pessoa eternamente gentil e atenciosa, sempre pronta para ajudar os outros.*

*Uma das características mais marcante de minha vó foi a sua sabedoria. Minha vó era uma pessoa maravilhosa, atenciosa, zelosa, percebia que tudo isso resumia em amor. Ela com seus cabelos pretos lisos, parecido com uma Índia não gostava de cortasse. Sua estatura baixa e sua pele negra em fim muito simpática (caracterizando cabocla). Sendo uma mulher do século passado, altiva, determinada suas palavras eram vida e muito respeitadas. Na*

*verdade, não posso deixar de mencionar a gratidão que eu tenho pelos meus avós, reconheço o sacrifício e o esforço que eles fizeram para me criar e por isso sempre demonstrei um profundo respeito e amor por eles. Eu como neta ajudava com as tarefas diárias, fazia compras, acompanhava em consulta médicas, arrumava a casa e aprendi a cozinhar. Compartilhávamos momentos especiais como ir a igreja, assistir televisão, conversávamos muito, chegava até mesmo cria memórias valiosas. Eu tinha muita paciência especialmente quando meus avós enfrentavam desafios relacionados à idade. Mesmo eu sendo criada pelos meus avós eu tive a oportunidade de com muito carinho cuidar dos meus pais em momentos de necessidade.*

*Algumas reflexões sobre a minha identidade cultural e as memórias que carrego. Percebo que a cultura é um mosaico de tradições históricas e valores, que nos moldam e nos definem. Lembro-me com carinho das festas juninas com as fogueiras, danças e comidas típicas. Esses momentos sempre me enchem de alegria e orgulho de minhas raízes. A música, a dança e até mesmo o sotaque são pontos essenciais de quem somos. No entanto, também há lembranças que trazem um certo peso no coração. As dificuldades que enfrentei, as injustiças e muitos desafios. Que nossa comunidade teve que superar. Essas memórias, embora dolorosa são igualmente importantes. Elas lembram da resiliência e da capacidade de superar adversidades*

*Ao refletir tudo isso, percebo como nossa identidade é rica e complexa somos um povo que celebra a vida com intensidade, mas que também carrega cicatrizes de lutas passadas. E é essa dualidade que nos torna únicas. Eu faço parte de um grupo cultural que valoriza profundamente a nossa língua materna, o Português. A língua é mais do que um meio de comunicação para mim; é um símbolo de nossa história e de nossas tradições. Desde cedo aprendemos a importância de preservar a nossa língua, pois ela carrega as histórias e os ensinamentos dos antepassados.*

*A religião também desempenha um papel central em nossa identidade. A maioria de nós segue o catolicismo, que influencia nossas celebrações, rituais e até mesmo a maneira como nos relacionamos com os outros. As festas religiosas como o natal e a Páscoa, são momentos de reflexão, de união, onde reforçamos nossos laços comunitários e familiares. Além disso, nossos costumes e tradições são passados de geração em geração. As festas juninas, por exemplo, são celebração de nossa cultura, com danças, músicas e comida típicas que nos conectam as nossas raízes. A culinária, não poderia deixar de falar do famoso prato como a feijoada e o acarajé é uma expressão de nossa diversidade e riqueza cultural.*

*A nossa identidade cultural é, portanto, um mosaico de elementos que nos define e nos distingue. Ela nos dá um senso de pertencimento e nos ajuda a entender nosso lugar no mundo. Na verdade, somos o que valorizamos. Como mãe tenho o cuidado de proteger e garantir a segurança e o bem - estar físico e emocional do meu filho. Ensino valores para ele sendo um ponto de referência. Ser um modelo positivo.*

*Aysha.*

### **3.6.2 Carta de Princesa**

*Ipiaú, Setembro de 2024*

*De: Princesa*

*Para: Juliana,*

*Oi, Juliana! Como está? Estou bem, estarei te enviando uma carta relatando um pouco de minha infância com os meus avós maternos e com os avós paternos.*

*Minha infância foi marcada e rodeada de muitas coisas boas, descobertas, experiências! Era embalada pelo carinho de meus avós maternos: J.M.S (falecido), pois quando nasci ele já tinha falecido e M.N, a qual tive mais contato. Já meus avós paternos: M.S.M e E.G.A pouco contato, pois minha avó morava em São Paulo. Como neta tinha uma boa relação com os meus avós, sempre o respeito em primeiro lugar, nutri também uma relação de confiança aceitando dentro do possível suas decisões e atitudes, destacando o carinho e reciprocidade.*

*Durante a infância, o contato com meus avós foi de grande importância, cada um com seu jeito de ser; minha avó materna sempre teve mais presente no meu crescimento como criança, morava aqui em Ipiaú, sempre toda semana estava visitando minha mãe ou nós estávamos visitando durante os finais de semana.*

*Minha avó M. era analfabeta, mulata, ficou viúva muito nova, sendo que minha mãe não se lembra do meu avô J.M. pois na época que meu avô faleceu, ela tinha dois anos de idade e meu tio, irmão casula de minha mãe ficou recém-nascido. Nisso, eu sempre ouvia, admirava e admiro minha avó M. por ter ficado com tantos filhos viúva para criar, cuidar sozinha. Essa minha avó era meio brava, zangada, valente, mas era um amor de mulher, ela tinha mais aproximação comigo, conversávamos bastante, ela dizia que sua bisavó era indígena, que vivia no meio do mato, e ela gostava de fumar “cachimbo” escondido de minha mãe e sempre mandava eu na época criança comprar um pedaço, rolinho de fumo em uma pequena venda localizada na Praça dos Cometa e dizia a minha avó para eu (sua neta) esconder em uma das minhas mãos pra minha mãe não notar a compra do pedaço de fumo; Então isso foi criando um laço de confiança entre eu e minha avó, mas no fundo eu não gostava muito de comprar o pedacinho de fumo não, pois ficava um cheirinho desagradável do fumo em minhas mãos, mas mesmo assim eu sempre obedecia a minha avó no que ela pedia pra está fazendo, e admirava ela por sempre está falando de meu avó que era uma paixão que ela nunca tinha esquecido, e durante a sua vida e viúves ela não quis nem se envolver com outro homem e casar novamente, criou seus filhos sozinha. Minha avó M. já faleceu há uns 12 anos atrás, sentir muito quando ela faleceu, ela ficou durante uns 10 anos acamada, quase todo final de semana estava indo visitá-la e ajudar minha mãe nos cuidados com minha avó.*

*Já meus avós paternos: Meu avó M. analfabeto, mulato, alto, era pedreiro, morava aqui em Ipiaú com meu tio L. a nossa aproximação de avó e neta era de pouco contato, de vez em quando eu iria visitar meu avó e vice versa, ele era um pouco fechado, de pouca conversa, hoje penso, a criação de antigamente, muito rígida, permeava com a criação com os netos, sendo que deveria ser ao contrário, pois eu era a segunda neta nascida de vários netos de meu avó. A minha avó paterna E. foi casada com meu avó aqui na Bahia, em Ipiaú, tiveram uns 14 filhos, ela morava em São Paulo, analfabeta, de cor branca, um pouco baixa, de quadril largo, muito falam que meu corpo, a minha cor, traços do meu rosto (face) puxei um pouco da minha avó paterna. Minha avó era separada de meu avó paterno, e morava em São Paulo; pense em uma mulher determinada, corajosa, na época que ela se separou de meu avó foi morar em São Paulo, ela deixou todos os seus filhos aqui com ele, partiu sozinha pra São Paulo em um destino pra mudar de vida, e saiba que na época foi muito difícil e corajosa essa decisão que ela teve. Nisso, chegando em São Paulo, capital, começou a trabalhar como diarista em várias casas, foi se mantendo, conquistando seu espaço no trabalho e foi vindo pra Bahia buscar seus filhos e filhas, um por um, até que quando chegou nos últimos “filhos” (meu pai e meu tio Lourinho carteiro), eles já estavam adultos e casados. Minha avó tinha um maior carinho por suas netas e netos da Bahia, todo ano que ela vinha aqui nos visitar, trazia presentes, e comprava presentes, móveis pra gente; lembro dela em uma certa visita a Bahia ela vez trouxe de São Paulo uma bicicleta pra mim de presente, onde aprendi a pedalar bicicleta e usei essa bicicleta por muito tempo na zona rural onde trabalhava como*

*professora contratada e na cidade pra ir pra escola que eu lecionava já efetiva do trabalho; ganhei também um som, um guarda-roupa de minha avó. Toda vez que ela vinha aqui em Ipiaú, era muita alegria, sempre me contava suas histórias de São Paulo, pois a mesma ajudava muita gente, levou também algumas pessoas pra estarem trabalharem em São Paulo e comentava que se tivesse permanecido casada com meu avó por muito tempo não teria tido um futuro diferente, ela casou todos os seus filhos e filhas em São Paulo. Minha avó morando um bom tempo na capital paulista, conheceu e casou - se com um maravilhoso homem, gentil, educado, cheguei a conhecê-lo, o nome dele era J. ele quando era vivo, gostava de visitar a Bahia com minha avó e por incrível que pareça, meu avó M. e Z. eles batiam altos papos, se davam bem, eu achava muito engraçado o relacionamento deles, quer dizer havia o respeito entre eles, mas a minha avó não gostava de conversar muito com meu avô M. não, sempre observava que aquele passado que ela teve no casamento conturbado com meu avó M. deixou muitas marcas. Infelizmente, seu esposo Z. faleceu depois de três AVC, ele era um coroa simpático, gentil. Meu avó M. já tem uns 16 anos que já faleceu também, e nesse mês de setembro desse ano de 2024 no dia 21 a minha avó “Zinha” completa um ano de seu falecimento. Ainda sinto muitas saudades dela, de seu carinho, suas visitas a Bahia, lembro que toda vez que vinha a Bahia, uns cinco dias antes de voltar à São Paulo ela já começava a chorar, e no dia da viagem de volta pra São Paulo, era muito choro, eu, minhas irmãs e minha avó chorávamos demais, uma despedida triste que nós tínhamos. A minha bisavó, mãe de minha avó “Zinha”, conheci também, ela se chamava Odília, era uma mulher negra, vendia milho cozido na Praça dos Cometa, criava porcos, fazia cocadas e morava perto de minha casa, era uma mulher bastante trabalhadeira, durante a minha infância sempre estava em sua casa lhe visitando, adorava comer os milhos e as cocadas de coco que ela fazia. Eu sempre questionava minha mãe pois minha avó Zinha era branca e os demais irmão dela eram negros, se pareciam com minha bisavó, só não sei se meu bisavó era da cor branca, essa curiosidade vou descobrir algum dia. Então, diante dessa carta, relatando esse texto, vou dizer que me emocionei, muitas lágrimas saíram de meus olhos amiga; e referente a essas mulheres maduras que foram minhas avós e bisavó te digo que sempre levarei comigo um orgulho e afeto muito grande sobre o que elas foram pra muito aqui na Terra, na minha vida, e pra nossa família e na vida de muitas outras pessoas.*

*Sobre a minha identidade cultural, sempre fui de respeitar a diversidade cultural de cada um, desde a religião, seus costumes e tradições. Fico triste quando alguém não respeita a religiosidade de outra pessoa, sempre passo para meus alunos e para meu filho que “religião, política e futebol”, você necessita saber para “discutir”, “opinar” de maneira inteligente e com muito respeito o que o outro escolher seguir. Em grupo, não sou muito de dialogar, mas tento sempre me enturmar, interagir e compartilhar o que sei e quero aprender de novo. Meus traços, digo que sou uma pessoa exigente até comigo mesmo, perfeccionista, paciente e responsável. Meus pais são católicos, sempre me instruiu a religião católica, tenho orgulho de ser baiana, brasileira, não sou muito detalhista em tipos de comidas, a culinária baiana gosto demais, música baiana gosto também. Na formação de minha família, na minha identidade há uma mistura de índio, negro e que devo preservar e ter orgulho dela. Como filha tento na medida do possível ser presente, sempre penso “gostaria, queria ter mais tempo para cuidar da minha mãe”. Tenho respeito, carinho, pois a presença de meus pais é um pilar de apoio para a nossa família, meu compromisso de filha é verdadeiramente admirável.*

*Meus pais me educaram dizendo que eu e minhas irmãs tínhamos que ter boas condutas, bons exemplos, saber em quem confiar, ter respeito e carinho com o próximo. E assim que procuro educar meu filho, dentro dos princípios da obediência, da dignidade. Da honestidade e principalmente com a educação familiar e com respeito. Acontece em forma de diálogo e bons exemplos.*

*A minha personalidade foi construída de acordo com minha criação maternal (meus pais), procuro sempre praticar boas ações, ser uma pessoa de bom caráter, otimista e acima de tudo humana. Sempre eduquei meu filho passando os valores, limites, exemplos para que entenda até onde podemos ir, tendo sempre um diálogo, mostrando que o diálogo é o melhor caminho para ter confiança, atitudes de boas decisões.*

*Amiga Juliana, segue minha carta. Foi escrita com muito carinho e emoção. Voltei um pouco ao passado ao falar, escrever sobre os meus avós, que deixaram muitas lembranças boas em minha vida, cada um com seu jeitinho de ser. Espero que você goste.*

*Beijos de sua amiga,  
Princesa.*

### **3.6.3 Carta de Mariana**

*Mariana  
Ipiaú – Ba, 08 de Setembro de 2024.  
Querida Juliana Lino.*

*Sou M.S. A. neta de dona V.M.S e M.A.S(meus avós maternos) sendo que quando nasci os meus avós paternos infelizmente já haviam falecidos. Quero aqui compartilhar com você um pouco da minha doce infância. O convívio com minha avó foi maravilhoso.*

*Lembro -me de tanto eu quanto os meus irmãos na casa da nossa avó “mãe” como carinhosamente a chamávamos pois nossa mãe, era mãezinha e ela mãe.*

*Minha amada avó era uma senhorinha negra, magrinha e baixinha que eu admirava muito pelo se jeito simples de ser e os ensinamentos que nos dava.*

*A casa que mais gostava de frequentar e também de dormir era a casa dela, era minha avó quem tomava conta da gente para minha mãe ir trabalhar. Ela cuidava da gente, contava histórias e fazia comidas deliciosas. Lembro -me também que a casa da minha avó era bem próxima da nossa casa e quando acontecia de ter um desentendimento em casa eu corria para ficar lá com minha avó e o meu avô.*

*É uma satisfação muito grande fazer essa recordação tenho muita saudade desse tempo, da minha avó e do tempo que era criança!*

*Foi um tempo bom tempo de aprendizado que levo para minha vida toda. Pena que minha amada vó se foi ainda muito nova, muito cedo aos 55 anos de idade ela veio a falecer e foi o dia mais triste da minha vida lembro da minha mãe chorando muito e das pessoas lamentando sua partida.*

*Sou grata a Deus pela família que ele me deu com um sempre cuidando e zelando pelo outro, família humilde e unida. Recebi deles uma boa educação onde hoje, sou o que sou graças a essa linda família que o senhor me presenteou.*

*Sou uma pessoa que gosto muito de cozinhar para os familiares, reunir com a família nos finais de semana, celebrar a vida, ir à missa e participar das diversas festas populares tais como carnaval e festas de largo.*

*A família é o presente mais precioso que a vida nos deu.  
Um forte abraço.*

### **3.6.4 Carta de Agni**

*De: Agni*

*Para: Juliana,  
Ipiaú, setembro 2024*

*Saudações querida Juliana,*

*Hoje irei te contar um pouco da minha história em relação aos meus avós. As vivências relacionadas à família fora do núcleo se dava em torno principalmente da família da minha mãe e foi com minha avó materna que tive maior convivência.*

*Minha avó paterna morreu quando o meu pai ainda era muito jovem, e então não pude conhece-la pessoalmente, mas meu pai sempre fez questão de preservar sua memória contando algumas histórias, principalmente de sua infância onde minha vó se fazia presente. Mostrava-nos a única foto preto e branco que tinha dela, era uma mulher negra, bonita e de presença forte, não demonstrada somente na imagem da foto, mas também nos relatos do meu pai. M.E, esse também é o nome de minha filha mais nova em homenagem a minha avó.*

*Assim que minha avó faleceu, meu avô se casou com outra mulher e formou outra família, meu pai saiu muito jovem de casa e não se integrou a essa família e assim reproduziu essa condição para nós filhos. Fazíamos visitas esporádicas à casa do meu avô, mas não havia nenhuma relação afetiva nem de sua parte nem da nossa, era como se visitássemos um parente distante. Ele morreu quando eu tinha por volta de dez anos, sinto que tenho mais estima por minha avó que nem conheci pessoalmente.*

*Meu avô materno morreu quando eu ainda era pequena, tenho vaga lembrança do homem magro, alto de chapéu e terno, era um homem elegante e muito querido pelos filhos, um homem honesto, trabalhador, sereno, essas são minhas impressões através dos relatos que faziam dele. Já a minha avó morreu quando eu tinha uns 20 anos e a primeira lembrança que eu tenho é do pó de arroz em cima da penteadeira do seu quarto, lembro do cheiro adocicado do xale que ela sempre trazia nas costas e das reuniões de domingo no horário de almoço.*

*Com o passar dos anos minha avó apresentou sinais de demência e foi morar na casa dos meus pais, minha avó era uma das poucas pessoas que eu me sentia a vontade para abraçar e beijar, ela estava sempre cheirosa.*

*Quando tinha por volta dos treze anos minha avó caiu e não pode mais andar. Assim me transformei na cuidadora da minha avó, uma tarefa que não era fácil, mas era recompensada pelas bênçãos que ela proferia para mim, após cada cuidado. Então, eu como neta na infância tinha o papel apenas de brincar, mas na adolescência isso mudou, passei a cuidar da minha avó exercendo todos os papéis de um cuidador. Cuidar da casa, estudar, fazer pequenos favores para minha mãe, estudar*

*Minha avó era muito temente a Deus, tinha muito medo de morrer e ir para o inferno, eu não entendia como uma criatura tão doce poderia ter tal preocupação.*

*Ela teve deztoito filhos, perdeu muitos ainda bebês, perdeu mais dois adultos e dizia que não existia sofrimento maior para uma mãe, quando ela se foi ainda tinha doze filhos vivos, mas ela não se lembrava de todos.*

*Minha avó até onde me lembro nunca foi uma mulher ativa, sempre teve certa dificuldade para se locomover, então ela sempre cantava e contava histórias para nós. Às vezes fazia alguns relatos íntimos, dizendo que não pode prevenir filhos e nem ter prazer nas relações sexuais pois era considerado pecado. Mas falava disso como um peso que não era necessário carregarmos pois os tempos tinham mudado e a mulher podia fazer outras coisas além de ter filhos e marido.*

*Fazendo uma retrospectiva sobre a criação que meus pais receberam, acredito que essa influenciou diretamente na maneira que eles me criaram e também influenciou no meu processo de educação das minhas filhas, mas sinto que consegui superar alguns pontos*

*negativos da criação que recebi, não reproduzindo certos comportamentos dos meus pais, na educação das minhas filhas.*

*Agni*

### 3.7 IDENTIDADE CULTURAL

A reflexão sobre a nossa identidade cultural é importante para que possamos desenvolver o nosso papel de educadora e formadora. Essa identidade cultural é construída a partir da sua interação com o contexto cultural, e é constantemente revisitada ao longo da nossa carreira, das representações de vida, dos nossos saberes, sentimentos e expectativas, ou seja, os saberes são adquiridos ao longo do tempo, através de experiências de ensino, incorporação de papéis e história de vida.

Oliveira e Santana “compreendem que a ancestralidade é o que organiza as etnicidades que funcionam como uma ação social na qual se destaca a identidade construída a partir dos contextos sociais” (2023, p. 54). Ou seja, a identidade docente é personalizada, pois utilizamos saberes advindos da nossa própria personalidade. Segundo Ribeiro, Moreira, Araújo e Silva, “os educadores e outros atores componentes da comunidade educativa, possuem identidades constituídas no decorrer da vida, as quais podem, e em alguns casos devem, ser modificadas e/ou (re)significadas” (2020, p. 205). É importante refletir que todos nós temos um passado, desde as crianças que recebemos na sala de aula, até aqueles que trabalham na instituição. Estamos o tempo todo nos refazendo, nos descobrindo, construindo saberes.

A formação dos professores para o trabalho com as diferenças culturais deve partir da cultura local e deve permitir um processo de autoconhecimento e autoformação. Atividades realizadas pelo professor são sempre marcadas por desafios constantes e devem sempre ter como objetivo encontrar o melhor caminho para o ensino-aprendizagem. Para trabalhar diversidade intercultural, é necessário que o/a professor/a tenha tamanha habilidade para entender aspectos como educação inclusiva, preparação técnica e entender a importância da tecnologia da informação. Nóbrega e Eugênio (2023) nos dão um exemplo disso após uma pesquisa feita num município baiano sobre Educação Quilombola.

A formação continuada para professores da escola quilombola que atendem discentes da educação especial é uma necessidade, uma vez que esses estudantes possuem características e demandas formativas que precisam ser consideradas no momento de planejamento do currículo e das aulas (Nóbrega; Eugenio, 2023, p. 354).

A inclusão da educação intercultural na formação de professores traz benefícios significativos para o ambiente educacional. Estudos têm mostrado que o desenvolvimento de competências interculturais nos docentes contribui para a promoção da igualdade, o aumento da motivação, o engajamento dos alunos culturalmente diversos, a redução de preconceitos e estereótipos, e a criação de um clima de respeito e aceitação mútua.

### 3.8 CONVERSATÓRIO (último)

O 5º e último Conversatório aconteceu de maneira nostálgica e avaliativa, no dia 20 de setembro de 2024, no final da tarde, às dezoito horas, finalizando às vinte horas; como em todos os Conversatórios, a presença das participantes foi total. Na realidade, foi uma confraternização, nos encontramos num restaurante onde é servido comida tipicamente baiana e há um clima harmonioso. Relembramos os primeiros Conversatórios, nossas conversas formais e informais. Este Conversatório versou em torno dos questionamentos: quando você passou a ser professora, o que possibilitou a sua transformação em termos de reconhecer sua identidade enquanto mulher negra? Quais dificuldades você encontrou no espaço escolar em relação às diferenças de gênero, etnia, sexualidade, inclusão e religião no chão da escola? Você como professora já se permitiu transgredir em sala de aula? Ou seja, já fez algo desobediente ao sistema educacional por acreditar que sua atitude era correta? E o que você fez? Quais desafios você tem no exercício da profissão ao lidar com as diferenças? (Etnia, gênero, sexualidade, inclusão e religião).

Questionamento 1: Quando você passou a ser professora, o que possibilitou a sua transformação em termos de reconhecer sua identidade enquanto mulher negra?

AYSHA - *Na verdade, não tenho nenhum problema, sempre me aceito como mulher negra dentro e fora da minha profissão.*

PRINCESA - *O que me possibilitou foi a segurança, praticidade e autoconfiança nas aulas práticas a fim de tornar-me uma docente capacitada, a partir de valores, minha história de vida, meus saberes conquistados ao longo da vida.*

MARIANA - *O que permitiu minha transformação em reconhecer minha identidade como mulher negra foi a representatividade das mulheres negras nos espaços sociais. E nós professora exercemos um papel importantíssimo para influenciar nossas alunas negras a acreditar que elas têm potencial e fazer a diferença na vida de outras pessoas.*

AGNI - *Já possuía minha identidade enquanto mulher bem entendida antes de me tornar professora. O fato de reconhecer a minha identidade me ajuda a ter uma docência com uma visão menos colonizadora que respeita nossa história e identidade.*

Questionamento 2: Quais dificuldades você encontrou no espaço escolar em relação às diferenças de gênero, etnia, sexualidade, inclusão e religião no chão da escola?

AYSHA - *Uma das dificuldades encontrada em sala de aula foi lidar com a inclusão, chamo de um grande desafio, sem nenhuma preparação e deparo lá no chão da sala de aula. Na maioria são alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, e tenho que dar conta; sem experiência, a maioria das vezes, preciso coordenar esforços e compreender as necessidades de todos os alunos, onde devo realizar um planejamento adequado que atenda ao desenvolvimento de sua habilidade. Na verdade, não me sinto confortável para trabalhar ou até mesmo abordar sobre a sexualidade, ou que seja por uma questão religiosa ou falta de formação, sei que é de suma importância externa a educação sexual para o contexto da sala de aula.*

PRINCESA - *O preconceito presente no contexto familiar é bem acentuado, a falta de conhecimento e de formação de “alguns” ou “muitos” docentes, aos credos religiosos e à diversidade social e político-econômica dos estudantes, pois é fator limitante para a educação sexual.*

MARIANA - *Foi de aceitação do outro pelo diferente. Por isso temos que dialogar diariamente o quanto é importante respeitar e valorizar todas as diferenças.*

AGNI - *Os alunos têm dificuldades de reconhecer sua etnia. Também tem dificuldades em aceitar religiões não-cristãs. Sobre sexualidade, não vejo muita resistência, mas observo que, ainda hoje, esses assuntos [são] tabu no espaço escolar.*

Questionamento 3: Quais desafios você tem no exercício da profissão em lidar com as diferenças? (etnia, gênero, sexualidade, inclusão e religião).

AYSHA - *Não tenho nenhum desafio em trabalhar etnia, gênero, sexualidade ou religião, mas sabemos que ainda existe o preconceito vindo do próprio sistema de educação, onde envolve os órgãos responsáveis. Ainda o aluno não tem o direito de liberdade de expressão.*

PRINCESA - *O preconceito enraizado na sociedade, e isso favorece o desenvolvimento do preconceito em nossas crianças. Os alunos chegam à escola demonstrando preconceito e intolerância para com o diferente. E às vezes a religião, quando trabalhamos no ensino religioso (tolerância religiosa), referente ao currículo apresentado,*

*uma vez que disciplinas com[o] História e Geografia transitam, perpassam pelo tema transversalmente.*

*MARIANA - Essas diferenças geralmente são um pouco difíceis em ser lidadas no âmbito escolar, visto que ainda há muito preconceito em relação a essas diferenças principalmente com os familiares dos alunos. Tento conscientizá-los, prioritariamente, no respeito que se deve ter às diferenças.*

*AGNI – Tento, ao longo da minha vida e trajetória profissional, me desconstruir e sempre questionar minhas próprias crenças, a maior dificuldade para mim é na inclusão, pois não temos ainda os recursos e formação necessária para que a inclusão realmente aconteça como deve ser.*

Questionamento 4: Você como professora já se permitiu transgredir em sala de aula? Ou seja, já fez algo desobediente ao sistema educacional por acreditar que sua atitude era correta? E o que você fez?

*AYSHA - Não. Pois, na verdade, existe um impedimento que me deixa, na maioria das vezes, de pés e mãos atados na hora de intervir fazendo algo pelo aluno.*

*PRINCESA - Sim. Quando um aluno com uma folha de papel fez o modelo de uma arma e depois apontou para minha pessoa dizendo que estaria atirando, mirando aquela “arma” (dobradura) na minha cabeça. Levei tal aluno até a secretaria da escola para a diretora dar uma suspensão e chamar a família. Percebi que foi feita uma breve conversa com o estudante, pois a escola não quis se “indispor” com o aluno. Infelizmente, hoje esse aluno está no mundo do tráfico, já foi preso e muito mais. A falta da família na escola dificulta o bom desenvolvimento do aluno em sua educação.*

*MARIANA - Não.*

*AGNI - Apesar de existirem leis que obriguem as escolas abordarem temas como a cultura afro-brasileira, ainda percebo a abordagem de uma forma muito superficial e estereotipada. Então tento quebrar esses padrões.*

Posicionada diante das participantes nesse momento de diálogo, analisando cada contribuição, tomo como direção hooks, pois ela desenvolve uma proposta baseada nos saberes de Freire, que visam ensinar o docente a transgredir, permitindo que a educação seja enfrentada não mais como prática de difícil compreensão e desprovida de sentido transformador, mas, sim, como prática da liberdade. Educar para a liberdade caracteriza duelar com o modelo tradicional de se pensar; conceber processos pedagógicos e visualizar na sala de aula um campo propício para o ativismo político em que a educação seja cada vez

mais inclusiva, diversa, respeitosa e humanizadora. Através da pedagogia engajada, hooks concebe a educação como ato contra-hegemônico que reinventa o ser por meio das ideias, como prática, e não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula. Quando as professoras/es abrem mão do controle, não é somente a voz dos alunos que tem de falar com liberdade, é também a do professor. hooks acredita que “[...] a sala de aula engajada está sempre mudando. Mas essa noção de engajamento ameaça as práticas institucionalizadas de dominação” (2016, p. 212). Ou seja, ela é dinâmica, é fluida, está sempre mudando, todo professor comprometido com a pedagogia reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe e as diferenças de gênero na sociedade. bell hooks foi uma educadora que atuou de maneira significativamente em sala de aula, buscando inovar, sacudir, desconstruir e construir saberes.

A construção da docência, do ser mulher preta educadora, perpassa por todas as questões de gênero, classe, etnia, sexualidade, religião que afetam a prática pedagógica, e é importante pensar que nem sempre os espaços formativos tem preocupação de fazer momento de reflexão, de pensar, de ver outras sensações. Nas falas de algumas participantes é notado um receio da autonomia docente, autonomia essa que algumas vezes é negada ou silenciada. Então erguer a voz é um desejo, é uma resistência, mas não é todas que tem essa coragem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### ENGAJAMENTO É (TRANS)GREDIR? (DES)OBEDECER? EIS A QUESTÃO

LUTE...

*Lute.*

*Mesmo que sua luta seja a mais vã.*

*Lute como uma poeta,*

*Como um estrangeira num outro país...*

*Lute como uma mulher negra,*

*Como alguém que ainda não sabe bem o que é.*

*Lute com suas palavras.*

*Elas são uma arma poderosa, de transformação, de mudança.*

*Então transforme a si mesma e o mundo à sua volta.*

*As palavras são armas mas não fazem o sangue jorrar.*

*Elas colorem tudo, como a melanina impregnada em sua pele,*

*Como o mel que você não pode esquecer que existe dentro de você,*

*Apesar de todas as batalhas.*

*(Upile Chisala)*

Upile Chisala é escritora, socióloga e ativista dos direitos humanos, é uma contadora de histórias do Malawi. Vive em Joanesburgo, na África do Sul. Upile parte da própria experiência de viver como uma mulher negra no século XXI para, com muita sensibilidade, atingir leitores de qualquer gênero, idade e cor da pele. Sua escrita cativa e inspira, trafegando com destreza entre o lírico e o confessional em palavras que exalam liberdade e amor próprio.

Escolhi esse poema para iniciar minhas considerações finais acerca da pesquisa. A partir desse ponto de vista, enquanto uma educadora negra, reconheço nas palavras o poder de transformar a nós mesmas e o mundo ao nosso redor, bem como a não desistir das lutas cotidianas. As palavras são, definitivamente, as ferramentas mais poderosas para pensarmos melhor, elas têm um grande poder, sendo capazes de motivar, levantar, emocionar, aproximar, decepcionar, magoar, afastar e derrubar. Dependendo do que e de como falamos, podemos mudar o mundo.

Atualmente, nós, mulheres e negras, conseguimos erguer a voz e falar, mas nem sempre foi assim. Falar pra quem? Pra todos que tenham ouvido. Contudo, saber quem está ouvindo dá uma indicação de como nossas vozes são ouvidas. A escola é um espaço que reúne diversos corpos e vivências, tornando-se terreno fértil para propor discussões e ações transgressoras para enfrentar as desigualdades que estão postas.

Então é fundamental que seja iniciada, nas instituições escolares, uma pedagogia descolonizadora pautada na diferença e, em especial, relacionada ao pertencimento racial e outros marcadores sociais. Não é fácil praticar ou manter uma pedagogia engajada, há

momentos em que o professor passa a duvidar dos seus conhecimentos, de suas práticas, e pensa se realmente vale a pena desempenhar o papel de educador. Tal modelo de pedagogia engajada ou libertadora somente é possível de ser realizada pelos que lutam contra a desumanização e a favor dos grupos oprimidos: mulheres, pessoas negras, indígenas, quilombolas, comunidade LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, migrantes e demais pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Penso que uma vez que o sistema de educação pública não consegue educar a grande maioria dos estudantes de origem pobre e trabalhadora, esse grupo está mal preparado para completar o ensino médio e concluir seus estudos na educação superior. Quando me refiro ao sistema de educação, coloco em questão a figura do docente que atua em sala de aula e tem condições de fazer a diferença independentemente do sistema. Se não houver proximidade entre professores e estudantes, o processo de aprendizagem fica prejudicado. Os aprendentes precisam saber que são capazes, ter autoestima elevada. Contudo, um dos principais problemas envolvendo a autoestima em sala de aula é que a maioria dos docentes precisam elevar sua própria autoestima. Como demonstra Nilma Lino Gomes acerca da questão da identidade negra:

De um modo geral, os professores encontram-se despreparados para lidar com a questão racial na escola, optando pelo silêncio e pela omissão. No caso da professora negra, em específico, além do despreparo, interferem também a dificuldade e o desafio que esse trabalho representa, pois à sua própria história de vida e às lições de fracasso que as experiências com a discriminação racial conseguiram lhe introjetar (Gomes, 2023, p. 57-58).

Nota-se, com isso, o elevado número de professoras/es com autoestima baixa. Os educadores que se desafiam a ensinar para além do ambiente de sala de aula, a se deslocar pelo mundo compartilhando conhecimento, aprendem diversas maneiras de transmitir informação. É impossível que floresçam intelectuais negras se não tivermos uma crença essencial em nós mesmas, no valor de nosso trabalho e um endosso correspondente do mundo à nossa volta para apoiá-lo e alimentá-lo. Diante disso, Cardoso disserta sobre a força da mulher negra resistindo à sabotagem da supremacia branca: “mulheres negras, porém historicamente têm questionado poderes, desafiado estereótipos, preconceitos e representações negativas, enfrentando violências, desigualdades e discriminações” (2017, p. 2). Então, escolher a educação como prática da liberdade significa tomar uma posição política que pode ter sérias consequências, afinal educação é uma questão política para pessoas exploradas e oprimidas. O feminismo, sendo um movimento para abolir as desigualdades que as mulheres enfrentam, assume o papel de resistir e perseverar suas crenças.

Segundo Nuñez e Rios (2023, p. 14):

A docência, aliada ao ativismo nos movimentos antirracistas, movimentos religiosos de Matriz Africana, potencializa estratégias de conhecimento coletivo e formação baseadas em outros modos de se posicionar a partir da decolonialidade e do feminismo negro”.

Assim, não tem como o movimento feminista negro avançar se esse passo não for dado, se o feminismo é para todo mundo, precisamos que a educação também seja transversal. É criar mais espaços femininos onde possamos valorizar a diferença e a complexidade entre nós, para que a irmandade feminina baseada na solidariedade política possa existir e se transformar em práticas educativas e insubmissas.

Em retorno ao objetivo da pesquisa, a saber: “investigar como as docentes que atuam em sala de aula lidam e narram questões de gênero, etnicidade/raça e sexualidade”, procurei saber se fazem de acordo com as suas vivências pessoais ou se são pautadas pelas formações, e se elas são desobedientes ao sistema de ensino. Porém, no desenrolar da pesquisa, surgiram outros questionamentos quanto à questão da autonomia dessas professoras para conduzir discussões na sala de aula referentes à sexualidade, raça/etnia, religião, gênero dos alunos. Com isso, visando saber se são engessadas aos interesses de alguns setores que dirigem a escola. Diante do exposto, busquei investigar se as professoras questionavam as normatizações dos marcadores sociais e indaguei se conseguiam ensinar os alunos a transgredir barreiras raciais, sexuais, religiosas, de classe e de gênero.

Por conseguinte, concluí que, ao escreverem sobre si, as professoras revisitaram lugares da memória que estavam adormecidos e reconstruíram seus valores e pensamentos em relação às práticas familiares, como situações de racismo inicialmente negadas, cujo Conversatório, visto como um espaço acolhedor e seguro, e a partir das cartas escritas, detectou situações racistas vivenciadas pelas participantes na infância. Outras questões foram apontadas como elementos definidores e estruturadores da identidade das professoras, inclusive da minha própria escrevivências.

Nesse contexto narrei sobre quando me senti uma mulher negra e me assumi negra, argumentando a partir desse lugar. Por exemplo, atualmente, se me falam que sou morena, corrijo sem o menor problema: “Morena não, Negra”. As professoras, ao narrarem situações de racismo ou preconceitos sofridos por alunos, relatam que tratam dessas questões dialogando, e algumas fazem dinâmicas; porém, esses diálogos muitas vezes eram conduzidos com embates entre professora e alunos, mas todas sinalizam a necessidade de mudança na abordagem dos assuntos que envolvem gênero, etnia/raça, sexualidade, por meio de

formações. Contudo, também há aquela que gostaria de fazer algo mais tocante, revolucionário, porém, se sente enfraquecida pela falta de adesão das colegas docentes, pela falta de compreensão da família e se sente só, ou seja, teme às famílias dos estudantes em não aceitar a abordagem inovadora.

Por meio das narrativas dos diálogos presentes no Conversatório, foi possível fazer as considerações sobre o protagonismo e a atuação das quatro professoras investigadas na pesquisa. As professoras apontaram dificuldades e ausência de conhecimentos em relação às temáticas de gênero/raça/sexualidade e inclusão na sua formação docente. Segundo suas narrativas, algumas participaram de seminários e oficinas a respeito de Inclusão, Deficiências e Transtornos, por outro lado, nunca receberam formação sobre Sexualidade e Gênero, muito menos a respeito da Lei 10.639/03. Assim sendo, para trabalhar História da África e dos Povos Indígenas, utilizam textos e materiais informativos da Internet, o que denota uma fragilidade da Instituição Escolar em operar com a Interculturalidade crítica, tanto na formação docente quanto no currículo da escola. Haja vista que as professoras trabalharam tais temas sem nenhuma formação institucional, reinventando-se e enfrentando as questões do racismo e da lgbtfobia+ no ambiente escolar “por conta própria”. Com isso, abrindo brechas para erros, pois não há garantia dos materiais da Internet, da mesma forma que existem bons conteúdos, existem também informações errôneas.

No diálogo com as participantes no Conversatório, percebi que as reflexões sobre as suas narrativas docentes, com exceção de uma professora que “ecoou a voz” em algumas situações de desobediência ao sistema educacional-colonialista, as professoras lidam com as questões de sexualidade, religião, gênero e etnia/raça de acordo com a educação e com os valores herdados dos seus pais e avós, e que não têm coragem de desobedecer ao sistema. Ao ler as cartas e dialogar com as docentes, nota-se que a força maior delas está na escrita do que nas suas ações propriamente ditas. É demonstrado muito querer fazer, mas não é visualizada a coragem para executar.

Na realidade, eu “concluo” esta pesquisa com surpresa, pois acreditava que ao pesquisar mulheres/professoras pretas que haviam vivenciado o racismo e até o preconceito na sua trajetória, estas tivessem atitudes mais subversivas e desobedientes em sala de aula. No entanto, as participantes, em seus relatos, fizeram belos discursos, demonstraram indignação com os órgãos competentes que não proporcionavam formações, capacitações, porém, em sala de aula, não praticavam a pedagogia da desobediência, com exceção de uma professora que ainda ousa ultrapassar o sistema de ensino com as turmas maiores. E aqui eu chego no “X” da

questão, como educadoras, temos obrigação de acolher, aceitar e incluir qualquer indivíduo, independentemente da sua etnicidade, gênero, religião, sexualidade ou classe social. Visto que tais pessoas (crianças e adolescentes) estão na instituição escolar para serem pertencentes daquele espaço e independentemente da sua crença religiosa, dos valores adquiridos no seio familiar, é nosso dever agir com respeito e ética.

Dessa maneira, partindo da pesquisa “Professoras escrevem cartas de liberdade: Docência, Vivências e Transgressões?”, percebi que trabalhar “Escrevivência” no Conversatório enriqueceu as reflexões das experiências, facilitando a construção das narrativas e, conseqüentemente, a escrita das cartas, as quais serviram para libertar memórias e gritar o que as incomodavam, mas na prática, essa é minha interpretação: não encontraram a tão sonhada liberdade. O que me levou a refletir que a sala de aula é o espaço de compartilhamento, de trocas, de construção e transformações, mas isso só acontece a partir da transformação interna, ou seja, da (auto)identidade do/a professor/a.

Ao finalizar minhas considerações, vinha na minha mente a canção composta por Tim Maia: “Azul da cor do mar”:

*Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir  
Tenho muito pra contar  
Dizer que aprendi*

*E na vida a gente tem que entender  
Que um nasce pra sofrer  
Enquanto o outro ri*

*Mas quem sofre sempre tem que procurar  
Pelo menos vir achar  
Razão para viver*

*Ver na vida algum motivo pra sonhar  
Ter um sonho todo azul  
Azul da cor do mar*

Afinal, o que me motivou a fazer esta investigação foi o meu sofrimento em ver tantas crianças no âmbito escolar sofrendo racismo, preconceito e negligência por parte de professoras/es e diretoras/es, e como disse Tim Maia: “Mas quem sofre sempre tem que procurar pelo menos vir achar razão para viver”. O que anseio é esbravejar para o mundo que a vida dessas crianças, adolescentes e jovens marginalizados, por conta da sua etnia/raça, sexualidade e classe estão em nossas mãos. Portanto, temos que respeitá-las e aceitá-las como são, o que desejo é gritar para o mundo ouvir minhas descobertas sobre minha ancestralidade, a resiliência do meu povo preto que, em meio a dor, consegue rir, que tem milhões de razões para viver, que sonha com o azul da realeza. O meu desejo é gritar que, nós mulheres pretas,

educadoras, intelectuais, somos o sonho das nossas ancestrais e que se nós chegamos aqui hoje, é porque as que vieram antes de nós desobedeceram e transgrediram o sistema colonizador e escravagista.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995ª.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Ed. Letramento, 2018.
- ALVES, H. O que é e porque precisamos do transfeminismo. In: (ORG.), L. S. A quem pertence o corpo da mulher? **Reportagens e ensaios**. [S.l.]: Repórter Brasil, 2015.
- ANDRADE, M. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In: Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia Da Educação, 4. 2014, Porto. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia Da Educação Porto**: Universidade do Porto, 2014. p. 99-113.
- ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.
- AZEVEDO, Suse Mayre; SOUZA, Marcos. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. **Revista Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, Minas Gerais, V. 23, n. 2, p. 367-386, jul/dez. 2016.
- BANKS, J. *An introduction to multicultural education*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- BARTH, Fredrik. (2005). Etnicidade e o Conceito de Cultura. Tradução: Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. **Revista Antropolítica**. Niterói, n. 19. P. 15-30. set. 2005.
- BARBOSA, Cláudia de Faria; PIRES, Edmeire Oliveira. Feminismos negros e decolonialidade. **ODEERE**. V. 6, N. 1, JAN/JUN, P. 257-286, 2021.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Judith. “**Meramente cultural**”. El Rodaballo. Trad. Alicia de Santos. Buenos Aires: Ano V, n. 9, 1998/1999.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura/s: Uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 118, jan/mar. 2012.
- CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e Cotidiano Escolar**. In: CANDAU, Vera Maria – Org). Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas. 1ª ed – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. Por uma Epistemologia Feminista Negra do Sul: Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Mundo de Mulheres e Fazendo Gênero 11 - Transformações, Conexões, Deslocamentos**. 13º, 2017. Florianópolis.

CARDOZO, Cibele Gonçalves; GUILHERME, Silvana Maria da Silva Sandro Fernandes. Sobreculturalidade: apontamentos essenciais para promoção da equidade na educação escolar. In: MARTINS, Daniel Valério *et al* (orgs). **Educação básica em pauta**. Curitiba/PR: Edições FaCiências, 2024. (Coleção Desafios do Ensino e da Aprendizagem, Vol 2).

CARDOZO, Cibele Gonçalves; NASCIMENTO, Sandro Fernandes. Sobreculturalidade: Conceitos implicados na construção de um pensamento intercultural. In: MARTINS, Daniel Valério *et al* (orgs). **Educação Intercultural em pauta**. Curitiba/PR: Edições FaCiências, 2024. (Coleção Desafios do Ensino e da Aprendizagem, V 1).

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés**, 6 março de 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismosituacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectivade-genero>>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento contribuições do feminismo negro. **Revista Estudos Avançados**. 2003, p. 117-132.

CHABI, Isis, GREGÓRIO Maria de Fátima. Perspectivas sobre a formação continuada e suas interfaces entre família, percurso escolar e autoconhecimento. In: FERREIRA, Maria de Fátima; LOPES, Marcos (orgs). **Tendências e Perspectivas nos estudos sobre as relações étnico-raciais e suas interfaces**. 1ª ed. Curitiba: Appris. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. Tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Ricardo. História e memória: a importância da preservação e da recordação do passado. SINAIS - **Revista Eletrônica - Ciências Sociais**, Vitória: UFES, v.1, n.02, 2007. p. 2-15.

CROCHIK, Leon. *et al*. **Inclusão e Discriminação na Educação Escolar**. Campinas, São Paulo, Editora Alínea, 2013.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DCRI - **Documento Curricular Referencial de Ipiaú, Bahia**. Aprovado em 22/12/202 e homologado em 30/12/2020.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. DUARTE, Constância; NUNES, Iabela (orgs). Ilustrações de Goya Lopes. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª edição, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FERREIRA, José Roberto. FERREIRA, Maria de Fátima. A naturalização da submissão da mulher negra na sociedade contemporânea: um recorte teórico. In: FERREIRA, Maria de Fátima; SOUZA, Marcos (orgs). **Tendências e Perspectivas nos estudos sobre as relações étnico-raciais e suas interfaces**. 1ª ed. Curitiba: Appris. 2023.

FERREIRA, Maria de Fátima; SANTOS, Cláudia. **Relações interétnicas: mestiçagem e branqueamento no brasil- quais lições podemos aprender com a (contra) mestiçagem?** In: FERREIRA, Maria de Fátima; LOPES, Marcos (orgs). **Tendências e Perspectivas nos estudos sobre as relações étnico-raciais e suas interfaces**. 1ª ed. Curitiba: Appris. 2023.

FLEURI, Reinaldo. O debate internacional sobre interculturalidade e decolonialidade. In: FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 9, n. 18-19, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45073>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Autêntica, 3ª ed, Belo Horizonte, 2011.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L.A. *et al.* **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. **Ciências Sociais Hoje**. Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afrolatinoamericano”. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**. **Educação e Realidade**, v. 22, nº 2, 1997.

HERMES, S. T.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 531-544, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras**. 10. Ed. Tradução Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libânio. São Paulo. Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade. Uma pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. (1995). **Intelectuais Negras**. Tradução: Marcos Santarrita. **Revista Estudos Feministas**. 3(2). 464.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. Tradução de Jess Oliveira. 1ª ed. São Paulo. Elefante, 2022.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo**. Tradução de Bhuvi Libânio. 15ª ed. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 2024.

JANNUZZI, G. M. **Educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Feminismo e Identidade de Gênero: Elementos para a Construção da Teoria Transfeminista**. *Fazendo Gênero* 10. Desafios atuais do feminismo. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Heteronormatividade e Vigilância de gênero no cotidiano escolar**. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo (orgs). **Transposições. Lugares e Fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória. EDUFES, 2015, p.101-124.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica-Belo Horizonte, 2ª ed., 2016.

MAK, D. **A presença da religião em ações docentes de uma escola pública de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUEZ, Alvaro. “A Práxis intercultural: uma experiência dialógica para a educação cidadã”. In: CECCHETTI, Élcio; POZZER, Adecir. **Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 30.

MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara N. Gortari; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de contatos culturais e de intervenção social que incidem na sociedade latino-americana do século XXI: Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Revista Pluri. Número Zero: Percursos**, v. 1, São Paulo, n. 1, p. 55-66, jul/dez. 2018.

MARTINS, Daniel Valério. **A Intraculturalidade nas Comunidades Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-CE. Brasil: Caminho para o desenvolvimento e Sobreculturalidade**. 2015. 424 f. Tese (Doutorado em Estudos Latino-americanos linha Antropologia) – Facultad de Ciências Sociales, Universidade de Salamanca, Salamanca, 2015.

MARASCIULO, Marília. O que é sororidade? Entenda a origem e o significado do termo. **Revista Galileu**, Brasil: 2020.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: GOELLNER, Silvana; LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEC. Ministério da Educação. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, PNEEPEI.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral. Texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MOREIRA, Núbia Regina. **“Eu não ando só”: Agência e as redes colaborativas de mulheres negras educadoras**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

MOREIRA, Núbia Regina. **Representação e identidade no feminismo negro brasileiro**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, 2006, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero (7. 2006; Florianópolis, SC). Florianópolis - SC: Ed. Mulheres, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NUÑEZ, Joana Maria Leôncio. **Pedagogias de (Re)existências: “Chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC, Campus I. 2023.

NUÑEZ, Joana Maria Leôncio; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **O que narram professoras ativistas negras - Narrativas de (re)existências pedagógicas**. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 7. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação**. 1ª ed. Salvador-Ba. Editora Devires. 2020.

OLIVEIRA, Viviane Sales. SANTANA, Marise. Narrativas Ancestrais de uma Construção Metodológica de Estudos das Relações Étnicas e Femininos. In: FERREIRA, Maria de Fátima; SOUZA, Marcos (Orgs). **Tendências e Perspectivas nos estudos sobre as relações étnico-raciais e suas interfaces**. 1ª ed. Curitiba: Appris. 2023.

PORTELA, Cláudia. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Repercussões para a prática pedagógica. In: VASCONCELOS, Jane Adriana (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da Educação Básica**. Campinas, São Paulo, Mercado de letras, 2017.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola**. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 2001.

SANTANA, Marise. Formação Étnica cristianizada de docentes. In: VASCONCELOS, Jane Adriana (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da Educação Básica**. Campinas, São Paulo, Mercado de letras, 2017.

SANTANA, Marise. ODÉ ERÊ: Espaço de Construção do Conhecimento Afro-brasileiro. In: SANTANA, Marise; NETO, Antonio Argolo Silva; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos (Orgs) **Odeere: Formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

SANTOS, Osvalneide; SILVA, Ana Lúcia. Escuta, escrita e o ethos da confiança em entre pares: Um mergulho na experiência formativa. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: Por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica**. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

SANTOS, Beatriz; SOUZA, Marcos. As (im)possibilidades do trabalho com diversidade de gênero e sexual na escola após um curso de formação. **Revista Diversidade e Educação**. V. 8, n. 1, p. 163-189, jan/jun, 2020.

SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 3ª ed., 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as Vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Prefácio de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

SOUZA, Carlos Geraldo de Oliveira; JÚNIOR, Francisco de Assis da Macena; FARIAS, Marília Nóbrega Pereira. O Currículo Intercultural no contexto escolar, Prática Pedagógica e Formação Docente. **Revista Educação e Linguagem**. ISSN: 2359-277X. Ano 9, nº 2, p. 29-38, mai./ago. 2022.

SPÍNOLA, Eva Fonseca Silva. **“Isso não é coisa de professora”: intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência**. Dissertação de Mestrado apresentada

ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. 2021.

SPÍNOLA, Eva Fonseca Silva; SOUZA, Marcos Lopes; PACHECO, Ana Cláudia Lemos. A construção da docência feminina na Educação Básica frente ao racismo, à lesbofobia e a classismo. In: SOUSA, Deusa Maria; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas (orgs.). **Mulheres, Gênero e Raça: Interseccionalidades**. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional: o trabalho docente, a pedagogia e o ensino**. Petrópolis, Vozes, 2002.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro No Brasil Hoje**. 11 ed. São Paulo: Moderna, 1994.

VALENTE, G. A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WARNER, Michael (Ed.). *Fear of a queer planet*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

## ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

1. Melhor e-mail:
2. Nome completo:
3. Data de nascimento/idade:
4. Como você se auto declara?
  - Preta/parda     Indígena     Branca
5. Endereço atual:
6. Identidade de gênero:
  - Mulher cisgênera     Travesti/transsexual     Mulher trans     Queer     Intersexo     Não binária
7. Orientação sexual:
  - Heterossexual     Lésbica     Bissexual     Pansexual
8. Estado civil:
  - Casada     Divorciada     Solteira     Viúva     Convive com parceiro     Convive com parceira
9. Tem filhos?
  - Sim. Quantos? \_\_\_\_\_     Não
10. Religião:
  - Evangélica     Católica     Umbanda     Espírita     Candomblé     Adventista
  - Outro: \_\_\_\_\_
11. Formação Acadêmica:
  - Graduação. Qual \_\_\_\_\_
  - Pós-graduação
  - Mestrado
  - Doutorado
12. Vínculo empregatício:
  - Efetivo     REDA
13. Situação de docência:
  - Ativa     Aposentada
14. Há quanto tempo exerce a docência?
  - 1 a 5 anos     6 a 10 anos     11 a 15 anos     16 a 20 anos     Acima de 21 anos
15. Durante a docência, já recebeu aluno com NEE- Necessidades Educacionais Especiais?
  - Sim     Não
16. Se sua resposta à questão anterior for SIM, explique como foi sua prática para atender o aluno com NEE em sala de aula.
17. De que maneira foi ofertado formações à respeito de Inclusão, transtornos ou deficiências?
  - Seminários     Oficinas     Rodas de conversa     Cursos     Congressos     Nenhuma das alternativas
18. Qual tipo de formação você participou relacionada à Lei 10.639/03?
  - Palestra     Curso     Seminário     Live     Não lembro
19. Sobre Sexualidade e Gênero na escola, que formação você recebeu?
  - Curso     Seminário     Live     Palestra     Nunca recebi
20. Em algum momento você presenciou na escola situação de discriminação relacionada à orientação sexual com aluno(a), envolvendo:
 


Múltipla escolha.

  - Aluno(a)/aluno(a)
  - Professor(a)/aluno(a)
  - Direção/aluno(a)
  - Coordenação/aluno(a)
  - Funcionário/aluno(a)
  - Família/aluno(a)
21. Você já se deparou com cenas de racismo com aluno(a), envolvendo:
  - Aluno(a)/aluno(a)
  - Professor(a)/aluno(a)
  - Direção/aluno(a)
  - Coordenação/aluno(a)
  - Funcionário/aluno(a)
  - Família/aluno(a)
22. Você já foi vítima de racismo? Responda SIM ou NÃO. Se a resposta for SIM, exemplifique.
23. Como você trabalha/trabalhou a história da África e povos indígenas na sala de aula?
24. Em alguma fase da sua vida, se recorda de ter sido discriminada pela sua orientação sexual? No local de trabalho ou em outros espaços? Responda SIM ou NÃO. Se a resposta for afirmativa, descreva a situação.
25. Em quais momentos da aula você aborda/abordava temas relacionados à Gênero e Sexualidade com seus alunos(as)?
26. De que maneira age/agia em situações de bullying e racismo entre os aluno(as) na sala de aula?
27. Como você planeja/planejava suas aulas?
  - Sozinha
  - Com outras colegas
  - Com a Coordenadora Pedagógica
28. De que forma se mantém/mantinha atualizada para trabalhar questões de etnia/raça, gênero, inclusão, sexualidade em sala de aula?
29. Para finalizar, você já vivenciou alguma situação constrangedora com aluno(a) ou colega de trabalho envolvendo racismo, machismo ou LGBTTQIAP+fobia? Relate o ocorrido.

## ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

 **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	<i>Clique aqui para digitar texto.</i>
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	<i>Clique aqui para digitar texto.</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

**AUTORIZO**, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

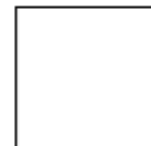
**da minha pessoa**

**do indivíduo pelo qual sou responsável**

*LOCAL, Clique aqui para inserir uma data*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador*



**Impressão Digital**  
*(Se for o caso)*

Página 1

## ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricar as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Juliana dos Santos Lino Sousa

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Profa. Cláudia Lemos Pacheco

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA DOCÊNCIA, VIVÊNCIAS E TRANSGRESSÕES? PROFESSORAS ESCRIVEM CARTAS DE LIBERDADE
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): A escolha dessa temática se dá a partir das minhas vivências como professora e coordenadora pedagógica no âmbito escolar, onde observei atitudes racistas, sexistas e LGBTQI+fóbicas por parte de professores. Com isso, tal projeto demonstra uma importância social e acadêmica, contribuindo diretamente para o campo dos saberes em relações étnicas, gênero e sexualidade oportunizando mulheres negras e não negras a narrarem suas vivências, seus conhecimentos.
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): Investigar como as professoras lidam com as questões de etnia, gênero e sexualidade na construção de práticas pedagógicas transgressoras no ambiente escolar, considerando os marcadores sociais.

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1. O QUE SERÁ FEITO: Você participará de quatro conversatórios e no decorrer dos encontros deverá escrever duas cartas direcionadas.
3.2. ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Inqê  
(73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricar: